



LAUREA

”Tunteet pelissä” - Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukeminen kuvien avulla



Määttä, Krista & Salo, Sari

LAUREA-AMMATTIKORKEAKOULU

Laurea Hyvinkää

”TUNTEET PELISSÄ” - SOSIAALIS-EMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN KUVIEN AVULLA

Krista Määttä
Sari Salo
Sosiaaliala
Opinnäytetyö
Marraskuu, 2010

Krista Määttä & Sari Salo

”Tunteet pelissä” - Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukeminen kuvien avulla

Vuosi

2010

Sivumäärä 67

Opinnäytetyömme aiheena olivat lasten tunnetaidot ja tunnekuvakorttien käyttö sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukena. Opinnäytetyömme tehtävänä oli selvittää, millaisia tunteita lapset tunnistivat kuvakorteista. Lisäksi halusimme selvittää, millainen jäsentelytaito lapsilla oli kuvasarjojen muodostamiseen ja millaiset kuvien ulkoasut miellyttivät lapsia sekä millaisia käyttömahdollisuuksia kuvakorteilla voi päiväkodissa olla. Opinnäytetyömme on osa Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanketta.

Opinnäytetyömme teoriatausta rakentui muun muassa sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä, tunteista ja taidekasvatuksesta. Kiinnitimme erityisesti huomiota lapsen kehitykseen ikävaiheittain sekä yleisesti tunteisiin ja tunnekasvatukseen.

Tutkimus toteutettiin laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Aineistonkeruumenetelminä käytimme osallistuvaa havainnointia, haastattelua ja videointia. Tutkimus toteutettiin hyvinvointikeskuksessa taidepäiväkotinä Onnimannissa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 lasta. Kohde-ryhmänä tutkimuksemme olivat 4-6 -vuotiaat lapset. Lasten havainnoinnin lisäksi toteutimme lomakekyselyn päiväkodin henkilöstölle. Sen avulla selvitimme muun muassa kuvakorttien käyttömahdollisuuksia ja henkilöstön mielipiteitä kuvakorttien toimivuudesta.

Tutkimusmenetelmät osoittautuivat onnistuneiksi ja saimme niiden avulla kattavat vastaukset asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Tunteet, joita lapset kuvakorteista löysivät, liittyivät suurimmaksi osaksi ilon ja surun tunteisiin. Näiden lisäksi nousi muun muassa ikävä, mukava, pelko ja onnellinen. Nelivuotiaat löysivät kuvakorttisarjasta riippuen 2-8 tunnesanaa, viisivuotiaat 5-7 tunnesanaa ja kuusivuotiaat 3-7 tunnesanaa. Kuvakorttien ulkoasun miellyttävyyteen emme saaneet yksiselitteistä vastausta. Aikuisten mielipiteet tukivat suurimmaksi osaksi lasten havainnointiaineistoista nousseita tuloksia. Tulosten valossa voimme todeta kuvien olevan käyttökelpoinen väline tunteiden käsittelyyn lasten kanssa.

Asiasanat: tunteet, tunnetaidot, tunnekasvatus, kuvakortit, sosiaalis-emotionaalinen kehitys, varhaiskasvatus, taidekasvatus

Krista Määttä & Sari Salo

“Emotions in Play” - Using picture cards to support socio-emotional development

Year 2010

Pages 67

The themes were children's emotional skills and the use of emotional picture cards as a support in socio-emotional development. The aim was to figure out what kind of emotions children would recognize in the picture cards. In addition, we wanted to find out what kind of analytical skills children have with image sequences, what kind of image layouts were considered pleasant, and how these picture cards could be used in children's daycare. Our thesis was part of Lapsen ja nuoren hyvä arki project.

In the theoretical frame of reference we discussed socio-emotional development, emotions and art education. We discussed, for example, child's development, age-stages, and emotions in general and emotional education.

The method was qualitative. The data was collected by participant observation, interviews and videotaping. The study was carried out at art kindergarten Onnimanni in Hyvinkää. The study involved 12 children. The target group consisted of 4 to 6 years old children. In addition to observation the kindergarten staff filled in a questionnaire, which was used to ascertain, inter alia, the use of picture cards and the staff's opinion about the functionality of them. The methods proved to be successful, and we got comprehensive results.

We think that we got answers to the research questions. The results showed that the emotions the children recognized in the picture cards were mostly joy and grief-related feelings, but feelings of happiness, fear, sadness and ease also occurred. Depending on the sense of the word four-year-olds found 2-8 emotional words, five years 5-7 emotional words, and six years 3-7 emotional words in the picture card series. There were no differences regarding the Layouts of the Picture card comfortability. The opinions of the Adults mostly supported the results based on the observational data. The results indicated that the cards were a useful tool when emotions were discussed with children.

Keywords: emotion, emotional intelligence, emotional education, the picture cards, socio-emotional development, early childhood education, art education

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 VARHAISKASVATUS.....	8
2.1 Taideymmärryksen merkitys päiväkodissa	9
2.2 Leikin merkitys tunteiden opettelemisessa.....	12
2.3 Ryhmän merkitys ja lasten välinen vuorovaikutus.....	14
3 SOSIAALIS-EMOTIONAALINEN KEHITYS.....	17
3.1 Lasten kehitys 4-5 vuoden iässä	17
3.2 Lasten kehitys 5-6 vuoden iässä	20
4 MITÄ TUNTEET OVAT?	21
4.1 Tunnetaidot ja tunneäly	23
4.2 Tunnekasvatus	24
4.3 Tunne-elämän häiriöt.....	25
5 LAADULLINEN TUTKIMUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT	26
5.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä	27
5.2 Osallistuva havainnointi tutkimusmenetelmänä	28
5.2.1 Videointi havainnoinnin välineenä	29
5.3 Aineiston analyysi	30
5.4 Videoanalyysi.....	31
5.5 Sisällönanalyysi	33
5.6 Tutkimuksen eettisyys.....	33
6 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	34
6.1 Tutkimuskysymykset	34
6.2 Johdatus tutkimuksen toteuttamiseen	35
6.3 Tutkimuksen toteutus	35
7 TULOKSET JA ANALYYSI.....	38
7.1 Lasten teemahaastattelun tulokset	38
7.1.1 Jäätelökesä -kuvasarja	39
7.1.2 Vuoristorata -kuvasarja	40
7.1.3 Yksin kotona -kuvasarja.....	41
7.1.4 Hiekkalaatikko -kuvasarja	41
7.1.5 Päiväkotiin tulo -kuvasarja	42
7.1.6 Päiväkodista lähtö -kuvasarja.....	44
7.2 Aikuisten kyselylomakkeen tulokset	45
7.3 Tulosten analyysi	45
8 JOHTOPÄÄTÖKSET TUTKIMUSKYSYMYSTEN VALOSSA	51
8.1 Millaisia tunteita lapset tunnistavat kuvakorteista?.....	52
8.2 Millainen jäsentelytaito lapsilla on kuvasarjojen muodostamiseen?	52

8.3 Millainen kuvien ulkoasu soveltuu parhaiten lapsille?	53
8.4 Minkälaisia käyttömahdollisuuksia kuvakorteilla on päiväkodissa?	54
9 POHDINTA	54
LÄHTEET	57
LIITTEET	61

1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme käsittelee lasten tunnetaitoja. Tehtävänä on selvittää, millaisia tunteita 4-6-vuotiaat lapset tunnistavat kuvakorteista. Tämän lisäksi haluamme selvittää, millainen jäsentelytaito lapsilla on kuvasarjojen muodostamiseen ja millainen kuvan ulkoasu miellyttää lapsia. Teetimme myös kyselylomakkeen päiväkotihenkilöstölle, jotta saisimme selville, millaisia käyttömahdollisuuksia kuvakorteilla voi päiväkodissa olla.

Kehittelimme opinnäytetyössä erilaisia tunnekuvakortteja, joiden tilanteet liittyvät lasten arkeen. Kuvakorteista muodostuu kuvasarjoja, jotka lapset järjestelivät yksittäisistä kuvakorteista. Näistä heidän tulee tunnistaa erilaisia tunteita. Kuvakortit ovat paperimuodossa ja tavoitteenamme oli luoda tässä vaiheessa vain irralliset kortit, ei laajempaa pelikokonaisuutta. Kuvakorttien avulla oli tarkoitus selvittää lasten tunnetaitoja ja tunneälyä. Halusimme tietää, millaisia tunteita lapset osaavat tunnistaa kuvakorttien avulla. Opinnäytetyömme tarkoituksena oli lisäksi saada selville lasten jäsentelytaitoa. Pelisovelluksessa kuvasarjojen järjestäminen on yksi keskeisimmistä tehtävistä, josta hahmottuu lasten ymmärrys syy-seuraussuhteeseen.

Opinnäytetyömme idean saimme ohjaavan opettajan avulla ja koimme idean alusta alkaen kiinnostavaksi ja tarpeelliseksi myös oman oppimisemme kannalta. Toisena motivoivana tekijänä kuvakorttien kehittämiseksi oli, että tällä hetkellä markkinoilla on kohtuullisen vähän ideoita ja valmiita tuotteita, jotka tukisivat lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä. Kuvakorteilla on tavoitteena tukea ja kehittää juuri näitä taitoja.

Tutkimuksemme toteutettiin hyvinkäläisessä taidepäiväkoti Onnimannissa, jossa havainnoimme, haastattelimme ja videoimme yhteensä 12 lasta. Selvitimme päiväkotihenkilöstön mielipiteitä kuvakorteista ja niiden käytettävyydestä kyselylomakkeen avulla. Tuloksia purimme käyttäen apuna sisällönanalyysejä.

Opinnäytetyömme teoreettisena tarkoituksena on käsitellä aihealuettamme laajasti ja syventyä siitä yksityiskohtaisempiin osa-alueisiin. Aloitamme teorian käsittelemisen varhaiskasvatuksesta ja liitämme siihen taidekasvatuksen, leikin, oppimisympäristön, ryhmän merkityksen ja lasten välisen vuorovaikutuksen. Edellä mainittujen asioiden koemme olevan tärkeässä osassa opinnäytetyössämme ja kuvakortteja käytettäessä. Keskeinen osa-alue opinnäytetyössämme on lasten sosiaalis-emotionaalinen kehitys. Tärkeässä asemassa ovat myös tunteet ja se, mitä kaikkea tunteiden ymmärtämiseen tarvitaan.

2 VARHAISKASVATUS

Varhaiskasvatuksella käsitetään lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta. Sen tavoitteena on lapsen tasapainoinen kasvu, kehitys ja oppiminen. Varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta, joka on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja toimintaa. Jotta lapsen kasvatustehtävä on mielekäs kokemus, siihen tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä eli kasvatuskumppanuutta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 11.)

Varhaiskasvatus sisältää hoitoa, kasvatusta, opetusta sekä suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta, jossa lapsi on keskeisessä merkityksessä. Varhaiskasvatusta ohjaavat monenlaiset asiakirjat. Keskeisiä valtakunnallisia ohjauksen välineitä ovat lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevat lait ja asetukset, varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatuksen kunnalliseen ohjaukseen kuuluu taas kunnan varhaiskasvatuksen linjaukset ja strategiat, kunnan varhaiskasvatussuunnitelma, kunnan ja yksikön varhaiskasvatussuunnitelma, esiopetuksen opetussuunnitelma, yksikön varhaiskasvatussuunnitelma sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen esiopetuksen suunnitelma. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 10 - 11.)

Varhaiskasvatuksessa olennaista on leikkiympäristön tietoinen luominen, ylläpitäminen ja sen uudistaminen. Lasten tulee saada osallistua leikkiympäristön muokkaamiseen omin kyvyin ja tavoin. Ympäristön suunnittelussa tulee ottaa huomioon eri-ikäiset ja tasoiset lapset, jolloin välineiden tulee olla monipuolisia ja muunneltavia. Oppimisympäristön tulisi vahvistaa lapsen halua oppia uusia asioita ja kehittämään jo vallitsevia taitoja. Tämän takia ympäristön tulee olla haasteellinen, tilava ja tarpeiden mukaan muunneltava. Kasvatusympäristön tulee mahdollistaa elämysten kokemista, jossa lapsen ilmaisu ja osaaminen tuodaan esille. Innostava ja positiivinen kasvattaja luo ympäristöstään mielekkään ilmapiirin ja on samalla esikuvana lapselle. Lapsen tutkivaa toimintaa edistää myönteinen ja kannustava kasvatusympäristö, joka on monipuolinen ja tarjoaa lapsille kiinnostavia materiaaleja ja välineitä. Monipuolinen ja joustava kasvatusympäristö antaa lapsen kaikille aisteille kokemuksia ja oivalluksia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 22 - 25.)

Varhaiskasvatuksessa on pitkään painotettu leikin ohjauksen ja kehittämisen näkökulmaa. Leikki on nähty oppimisen kohteena, vaikka se ennemminkin on oppimisen väline. Leikin merkitys lapsen minuuden rakentajana on suuri. Leikki sijoittuu varhaiskasvatukseen joka alueelle, sillä se on läsnä koko ajan lapsen tavassa kohdata ja käsitellä maailmaa. (Mikkola & Nivalainen 2010, 53.)

Päivähoidon taiteellisesta, esteettisestä ja kulttuurisesta kasvatuksesta vastaavat varhaiskasvattajat. Kasvatus toteutuu luontevasti kuvatiteen, musiikin, käsityön, liikunnan, lastenkirjallisuuden sekä tanssin ja draamakasvatuksen tavoitteellisissa toimintatilanteissa. Varhaiskasvattajan ammattikuvaan kulttuuriset tehtävät ovat kuuluneet siitä lähtien, kun päiväkotilakiin kirjattiin ajatus kasvatuksesta kulttuurin välittäjänä. Aikuisen tulee ymmärtää vahva asema lastenkulttuurin alueella sekä se, että hänen tulisi tarjota lapselle tasavertaiset mahdollisuudet kulttuurisen ja pedagogisen kasvatuksen kehittymiselle. Kasvattajan tehtävänä on myös kehittää yhteistä kulttuuria vuorovaikutuksen keinoin lapsen ja aikuisen välillä. Lapset myös tuottavat omaa vertaisryhmäkulttuuria, jonka avulla he pyrkivät ymmärtämään aikuisten maailmaa. Lapselle syntyy taito kuvitteluun jo varhain. Varhaispedagogiikan tavoite on kyky hahmottaa ja jäsentää todellisuutta. Tärkeä ja olennainen piirre lapsen kehitykselle on myös se, että lapsella on halu liikkua kuvittelun ja todellisuuden erilaisten kerrostumien välillä. Kuvittelun kyky ja sisäisten mielikuvien luominen on tärkeää lapsen eettisen kehityksen kannalla. Mitä rikkaampi kuvittelun kyky on, sitä paremmat mahdollisuudet lapsella on eläytyä tunteisiin ja ratkoa ristiriitatilanteita. (Ruokonen, Rusanen & Välimäki 2009, 10 - 12.)

Laajasti katsottuna varhaiskasvatus liittyy kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan, jolla pyritään edistämään lapsen kehitystä ja kasvuympäristöä. Varhaiskasvatuksesta voidaan erottaa tavoitteellinen kasvatus, kasvatuksen tukitoimet ja muu sosiaalinen vuorovaikutus. Varhaiskasvatuksella voidaan myös tarkoittaa kasvatuksellista vuorovaikutusta aikuisten ja lasten välillä. (Hujala 1996, 13.) Kasvatuksellinen vuorovaikutus edistää lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Tärkeä elementti varhaiskasvatuksessa on ammattitaitoinen henkilöstö, jolla tulee olla vahva osaaminen ja tietoisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 11.)

2.1 Taideymmärryksen merkitys päiväkodissa

Lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun kuuluu myös varhaisiän taidekasvatus, jonka avulla lapsille annetaan mahdollisuus kokea aisti- ja havaintotoimintojen herkimistä. Kuvataiteellinen työskentely rakentaa lapsen identiteettiä ja tarjoaa mahdollisuuden fyysis-motoriseen harjaantumiseen, kognitiiviseen kehittymiseen sekä sosiaalisen ja tunne-elämän kohtaamiseen ja jäsentämiseen. Ryhmässä lapsi harjoittelee toimintansa arvostamista, mutta myös itsenäisyyttä suhteessa kasvattajaan ja ryhmätovereihin. Myös kognitiiviset taidot ovat keskeisessä osassa, sillä lapsi keskittyy, suunnittelee, organisoii ja tekee valintoja tehdessään taidetta. Kuvataide on tapa ilmaista näkemyksiä ja työstää kokemuksia. (Ruokonen ym. 2009, 48 - 52.)

Lapsi saa kuvataiteellisessa kokemisessa mahdollisuuden vastaanottaa taidetta. On tärkeää keskustella lapsen omista kokemuksista, sillä silloin lapsi oppii ilmaisemaan arvostuksiaan ja

mieltymyksiään. Päiväkodissa kasvattajan tehtävänä on huolehtia monipuolisesta kuvallisesta ympäristöstä, jossa on sekä lasten että muiden taiteilijoiden teoksia. (Ruokonen ym. 2009, 50.)

Taiteen avulla on mahdollista lähestyä ihmisen herkimpiä alueita ja kohdata tunnekokemuksia. Näistä hän saattaa oppia aivan uusia ulottuvuuksia ja asioiden välisiä yhteyksiä. Taiteen avulla on myös helppo samaistua toiseen ihmiseen sekä hänen tilanteeseensa. Taide-elämyksillä on myös vahvistava tekijä emotionaaliseen ja esteettiseen vastaanotto- ja empatiakykyyn. Myös rohkeus ja itsetunnon kehittäminen ovat osa taidetta. Lapsella tulisi olla rohkeus tehdä ratkaisut omasta näkökulmasta ja omista kokemuksistaan lähtien, kun hän ratkaisee kuvalliseen ilmaisuun liittyviä ongelmia. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 8 - 10.)

Taiteen kasvattajan on olennaista olla vilpitön. Aikuisen tulee antaa aikaa lapsen lisäksi myös itselleen kuuntelemalla omia tunteitaan, ajatuksiaan ja kiinnostuksiaan. Tärkeää kuitenkin on lapsen tarkkailu ja kuunteleminen. Kuvallinen ilmaisu kehittyy lapsen arkitilanteista, jotka saattavat sisältää kauniita, kiehtovia, sykhdyttäviä ja pelottaviakin asioita. On kuitenkin erityisen tärkeää olla siirtämättä omia arvostuksia suoraan lapseen. Lasta voi kuitenkin ohjata sanoilla kertomaan esimerkiksi siitä, mikä on kaunista. (Hakkola ym. 1991, 38 - 39.)

Taidekasvatus on yhteistä kasvamista lapsen ja aikuisen välillä, jossa molemmat opettavat toisiaan. Luovuuteen liittyvä yllättävien asioiden yhdisteleminen on lapsille luonteenomainen kokemisen ja ilmaisemisen tapa. Tämä voi auttaa myös aikuista vapautumaan ajatuskuvioistaan. Taide kokonaisuudessaan, sen tekeminen ja kokeminen, voi antaa lapselle tärkeän kokemuksen samanarvoisesta vuorovaikutuksesta aikuisen kanssa. (Hakkola ym. 1991, 40.)

Lapselle kuvallinen ilmaisu on oiva ja luontainen tapa tutustua itseensä ja välittää ajatuksiinsa ja tunteitaan muille. Näihin saattaa sisältyä myös ongelmatilanteet, jotka vaativat omia ratkaisukeinoja. Havaintotoimintojen harjoittamisessa on aikuisella tärkeä rooli. Lapsen kokiessa jotain uutta, on häntä kannustettava tulkitsemaan kokemustaan niin kuin hän haluaa, ilman painetta aikuisten arvostuksista. Lapsen tulisi saada luottaa omiin aisteihin ja kokemuksiin. Aistien yhtäaikainen kehittäminen edistää luovaa ajattelua, johon liittyy mielikuvitus, äly ja herkkä kokeminen. Aikuisen on tärkeää ottaa huomioon, että hän osaa tehdä oikeanlaisia kysymyksiä, jotka johtavat lapsen omaan pohdintaan. (Hakkola ym. 1991, 12.)

Kuvat välittävät aistimuksia ja mielikuvia, joiden kokonaisuus muodostuu esimerkiksi paperille syntyneiden erilaisten jälkien luonteesta. Lapsille kuvan sisältö on ensisijaista ja lapsi saattaa pitää kuvasta sen takia, että hän pitää siitä, mitä kuvassa on kuvattu. Kuvan aihe ja sisältö eivät ole toisiaan täydentäviä asioita. Kuvan aihe voi olla sisällöllisesti uskonnollinen tai vaika-

ka ilmentää arkista elämän onnea. Kuvalle lähtökohtana voi olla myös jokin sosiaalinen kokemus, koettu tunne tai ajatus. (Hakkola ym. 1991, 33 - 34.)

Lapsi hahmottaa kuvasta helpoiten omaan kokemusmaailmaansa liittyviä asioita, kuten ihmisten välisiä suhteita, ihmisten tekoja ja esineiden toimintatapaa. Lapselle syntyy myös mielikuvia muun muassa äänistä, liikkeistä, tuoksusta, kauniista ja rumasta. Erilaisilla valokuvilla voi olla tärkeä merkitys lapsen minäkuvan muodostumiseen. Satukirjojen, television ja sarjakuvien kuvat kiinnostavat lasta ja synnyttävät erilaisia tunnetiloja kuten iloa, surua tai pelkoa. Tärkeää on, että lapsi näkee kehitystasolleen sopia kuvia ja aikuinen on tarvittaessa vastaamassa pelottavien kuvien synnyttämiin kysymyksiin. (Salminen 2005, 70 - 72.) Lastenkirjojen kuvitukset antavat usein ensimmäiset kokemukset lapsille taiteesta. Lapset synnyttävät omat mielikuvansa kirjojen kuvista ja kykenevät niiden kautta käsittelemään monenlaisia tunteita turvallisesti. (Karling, Ojanen, Sívén, Vihunen & Vilén 2009, 249.)

Lasta kiinnostavia kuvia voivat olla sellaiset, jotka liittävät lapsen ja taiteen maailman toisiinsa. Näitä voi muun muassa olla eläimet, luonto, lapset tai tutut maisemat. Mielikuvituksesta lähtee voimakkaita tunteita, ja herkäät, kauheat ja yllättävätkin kuvat voivat herättää lasten kiinnostuksen. Kuvan sisällön ohella lapsen kiinnostusta saattaa herättää kuvan tekopata, sommittelu, värit ja muodot, jos ne liittyvät lapsen omaan toimintaa tai kokemuksiin. Aina kuvat eivät kuitenkaan kiinnosta lasta, jolloin aikuisen tehtävänä on auttaa lasta keskittymään. Kannattavaa olisi keskittyä vain yhteen piirustukseen, jotta lasten keskittymisestä ei tulisi pinnallista. (Hakkola ym. 1991, 74 - 76.)

Kuvat välittävät vaikutelmia ja yksi tärkeimmistä tekijöistä on väri. Eri värisävyt koetaan eriluonteisiksi esimerkiksi keltainen aurinkoiseksi ja musta surulliseksi. Ympäristön vaikutus ja oppiminen vaikuttavat näiden kulttuurisidonnaisten asioiden omaksumiseen. On mahdollista, että lapsi käyttää omissa piirustuksissaan mustaa, koska se erottuu selkeästi paperista. Tämä voidaan katsoa lapsen vääristyneenä suhteena ympäristöönsä, joka kuitenkin on vain aikuisen tulkitsemista mustan värin käytöstä. (Hakkola ym. 1991, 18.)

Värien käyttö antaa lasten toiminnassa loputtomia mahdollisuuksia. Ne antavat mahdollisuuden ympäristön havainnointiin ja tutkimiseen, jotka taas kehittävät lapsen ajattelukykyä ja päätelmien tekoa. Taiteellinen työskentely onkin tutkivaa, tieteellistä työskentelyä. Kuvissa ja maalauksissa värit antavat niille rakentavan tunnelman, ja ne toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Värisävyjen nimeäminen ja kuvaileminen verbaalisesti auttaa lasta yhä rikkaampaan havainnointiin. (Hakkola ym. 1991, 90 - 94.)

Ryhmässä lapsia voi totuttaa siihen, että tarpeenomaista ei ole miettiä, mikä kuvista on hyvä ja mikä huono. Tärkeämpää on keskustella kuvien sisällöstä ja ilmaisutavoista, koska se on

sosiaalista ja viihdyttävää. Valmiilla tuotoksilla on kuvallisen kehittymisen oppimisen kannalta tärkeä merkitys. (Hakkola ym. 1991, 48, 61, 72.)

Kuvan näkemisen ja havainnoinnin oppimisessa ei ole kyse silmän harjoittamisesta elimenä, vaan näkemisen ymmärtämisen opettelusta. Silmän toiminta on kehittynyttä jo syntymähetkellä. Myös esteettisten asioiden näkemisen edellytyksenä on oppiminen. Jo pienelle lapselle tulisi esittää monenlaisia kuvia. Kun tarjolla on paljon erilaisia taiteellisesti hyviä kuvia, lapsi oppii nauttimaan erilaisista kuvaustavoista. Lapsi omaksuu sen, minkä taidoiltaan osaa, mutta aikuisen tehtävänä ei ole rajata niitä pois lapsen kokemusmaailmasta. Kuvien katselun voi myös kiinnittää katsojan omaan kokemusmaailmaan. Kun kuvan sisältö ja kuvalliset keinot on tarkasteltu, voidaan edetä lapsen kanssa kuvan arvottamiseen. (Hakkola ym. 1991, 147 - 148.)

2.2 Leikin merkitys tunteiden opettelemisessa

Leikkiä on vaikea määrittää, sillä leikki on hyvin laaja-alainen käsite ja hyvin erilainen toiminta voi olla leikkiä. Esimerkiksi kulttuuri ja aika vaikuttavat leikin määritteeseen. Leikki voi olla vapaata tai ohjattua. Vapaassa leikissä toiminta on luonnollista ja ohjatussa leikissä tavoitteet ovat tiedostettuja ja leikillä on ohjaaja. Oppimisen kannalta näillä molemmilla leikimuodoilla on oma merkityksensä. (Kalaoja 2003, 2.) Leikkiä voidaan ajatella oppimisprosessina, joka on motivoivaa ja tuottaa nautintoa (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 184).

Leikki on oppimistilanne, vaikka se ei sisältäisi selkeitä tavoitteita, eikä se johtaisi välittömään lopputulokseen. Leikillä ja sitä kautta opituilla asioilla on tärkeä merkitys myöhemmän elinkaaren kehitykselle. Leikki ei ole pelkkä oppimisen väline, vaan se on keskeinen oppimisen muoto ja kehitysympäristö. Leikillä on siis kokonaisuudessaan hyvin kehittävä vaikutus ja leikissä lapset oppivat uusia asioita sekä muokkaavat vanhoja jo aiemmin omaksuttuja asioita. Leikki edistää myös lapsen sosiaalisia taitoja, kuten taitoa toimia yhdessä toisten lasten kanssa, neuvotella ja ratkaista riitoja. (Kalaoja 2003, 3.) Leikissä opitaan erilaisia käsitteitä sekä järjestelyä, jaottelua ja vertailua. Leikissä yhdistyy toiminta, liikkuminen, mielikuvituksellisuus ja todellisuus. (Litja & Oinonen 2000, 113.)

Leikissä lapsi on aktiivinen, hän saa kokeilla ja tehdä asioita, mikä on tärkeää myös lapsen oppimisen kannalta (Kalaoja 2003, 3). Psyykkiset toiminnot, kuten tunteet, ajattelu, muisti ja huomiokyky kehittyvät leikin avulla (Leikki, kieli ja oppiminen 2006). Leikin avulla lapsi käsittelee tiedostamattaan tunteita, ja se onkin hyvä keino tunteiden purkamiseen ja tarpeiden ilmaisemiseen. Leikissä tulee olla mahdollisuus kokeilla, erehtyä ja onnistua. (Litja & Oinonen 2000, 113.) Leikissä lapset harjoittelevat myös erilaisia taitoja sekä ratkovat ja muodostavat uusia ongelmia (Leikki, kieli ja oppiminen 2006). Leikkiä voidaankin kuvailla yhdeksi lapsen perustarpeista ja se on lapsen henkisen kehityksen kannalta tärkeää. Leikki liittyy vahvasti

lapsen olemukseen ja leikissä lapsi on aidoimmillaan. (Kahri 2003, 40 - 41.)

Leikissä lapsi käsittelee omia ajatuksia, tunteita, kokemuksia ja oppii löytämään niille ymmärrystä ja ilmaisukeinoja (Kahri 2003, 41). Leikki ja tunteet ovatkin lasten kokemusmaailmassa vahvasti sidoksissa toisiinsa. Tunteet syntyvät erilaisista ärsykkeistä, joita esimerkiksi leikkitilanteessa syntyy kuulo-, näkö- ja tuntoaistien välityksellä. (Penttinen 2002, 14.) Leikkiminen onkin yksi parhaimmista keinoista opetella tunnetaitoja. Leikkimisen avulla voidaan opetella tunteiden tunnistamista, tuottamista muille tai tunteiden omakohtaista kokemista. Leikin avulla lapsi voi myös kokeilla sellaisia asioita, joita hän ei normaalisti saisi tehdä kuten esimerkiksi aggressiivisten impulssien ilmaisemista. (Kinnunen & Latva-Kyyny 2009, 27 - 28.) Lapsen leikki saattaakin sisältää rajuja ilmaisuja, eleitä ja tunteita. Näissä tapauksissa lapsi käyttää verbaalisia taitoja tunteiden ilmaisuun. Aggression purkautumista leikissä ei tule ajatella huonona asiana, vaan se on lapselle turvallinen keino purkaa koettuja tunteita. (Murbhy, 2010, 104.)

Lapselle on ominaista purkaa emotionaalisia ongelmia leikin kautta ja tunnetasapainon kannalta onkin tärkeää, että lapsi voi toteuttaa jotakin toimintaa, jonka ensisijainen tarkoitus ei ole todellisuuteen sopeutuminen. (Kinnunen & Latva-Kyyny 2009, 27 - 28.) Leikki sisältää usein myös unelmointia ja pohdintaa sellaisista asioista, joista lapsi haaveilee. Tällainen leikki vaatii rauhallista ja kiireetöntä aikaa ja toisaalta myös tylsyyttä, jonka jälkeen on tilaa toteuttaa uusia inspiraatioita ja mielenkiinnon kohteita. (Murbhy, 2010, 116.) Uusien asioiden totuttamiseen leikki on hyvä apuväline ja sitä voidaan käyttää myös ilon ja viihtyvyyden luomiseen. Toisinaan lapsi kuitenkin kaipaa selkeää rajaa leikin ja tosimaailman välille. (Kinnunen & Latva-Kyyny 2009, 28.)

Leikkiminen on lapselle ominainen tapa toimia ja ajatella. Kun lapsi toimii itselleen mielekkäällä tavalla, hän ilmentää sitä kautta myös tunteitaan ja ajatteluaan. Leikillä on suuri merkitys lapsen kehitykselle, sillä sen avulla lapsi voi kokeilla vapaasti omia taitojaan ja testata rajojaan eikä lapsen tarvitse pelätä epäonnistumista. Leikin kautta lapsi kokee myös mielihyvää ja iloa sekä saa onnistumisen kokemuksia. Leikin merkitys lapsen kognitiiviselle, kielelliselle, emotionaaliselle ja sosiaaliselle kehitykselle on merkittävä. (Kinnunen & Latva-Kyyny 2009, 27.) Lapsi saa leikissä mahdollisuuden kuvitella, hänen mielikuvituksensa kehittyy ja tuottaa sellaisia asioita, jotka todellisuudessa eivät ole mahdollisia (Hyvönen, Kangas, Kultima & Latva 2007, 51).

Sosiaalisen leikin avulla voidaan tarkastella lapsen kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja sekä lapsen kehittyneisyyttä. Tunteiden ilmaisu on sosiaalisen leikin avulla yleensä positiivinen kokemus lapselle, ja myönteisiä tuntemuksia ilmaistaan yleensä enemmän kuin negatiivisia tuntemuksia. Sosiaalisen leikin piirteisiin kuuluvat muun muassa leikin suunnittelu ja tunteiden

ilmaisu. Leikin suunnittelussa lapsi valitsee leikin ja päättää, mitä siinä tehdään. Suunnitteluun kuuluu myös lisäksi leikkivälineiden valinta ja roolien jako. (Kinnunen & Latva-Kyyny 2009, 28.)

Leikkipedagogiikka on sovellettavissa hyvin laaja-alaisesti. Leikkiympäristön ja välineiden luominen ovat pedagogiikassa ratkaisevat tekijät. (Kalaoja, 2003) Leikkipedagogisen työskentelytavan lähtökohtana on se, että esikouluiässä tarvitaan lasten ja opettajien yhteistä leikkiä opetuksen väliin. Aikuiset ovat tärkeässä roolissa muokkaamassa työskentelytapaa, luomalla oppimistilanteeseen uusia tilanteita ja ympäristöjä. Näissä tilanteissa lapsi toimii aktiivisena tutkimalla, kokeilemalla ja yhdistelemällä eri materiaaleja sekä muodostamalla ja ratkomalla ongelmia oma-aloitteisesti. (Hakkarainen 2002, 109, 111.) Aikuisen osuus leikissä on olla niin sanottu välittäjä, joka huolehtii siitä, että leikki etenee turvallisesti (Hakkarainen 2002, 140)

Opinnäytetyömme yhtenä tarkoituksena oli lähteä kehittämään kuvista ja niiden käytöstä leikinomaista. Koemme, että lapsen tunneoppiminen tapahtuu luonnollisesti leikin avulla. Leikissä lapsi voi huomaamattaan oppia muun muassa tunnesanoja ja yhdistää leikin kautta ilmenevät tunteet oikeaan elämään. Tarkoituksenamme oli saada kuvakorteista pedagoginen väline päivähoidon arkeen. Leikki myös edesauttaa lasten välistä vuorovaikutusta ja keskinäistä kommunikaatiota.

2.3 Ryhmän merkitys ja lasten välinen vuorovaikutus

Ryhmän muodostumisen edellytyksiä ovat sen jäsenten yhteen liittyminen ja jokaisen panostuksen arvostaminen. Ryhmän yhteisöllisyyden toteutuminen tarvitsee erilaisuutta ja itsenäisyyttä, mutta toisaalta myös suostumista samankaltaisuuteen ja yhteisiin päämääriin. (Sinkkonen & Pihlaja 1999, 129 - 131.) Tällaiset samanlaiset kokemukset ja yhdessäolo auttavat myös emotionaalisen yhteyden syntymiseen (Ikonen 2006, 158). Nämä elementit luovat parhaimmillaan monipuolista ja tehokasta sekä luovaa toimintaa. Toimivan ryhmän syntyminen vaatii pitkäjänteisyyttä ja sitoutumista. Ryhmä kehittyy kuitenkin koko ajan ja sen sisällä olevat keskinäiset suhteet saattavat muokkautua ajan kuluessa. (Sinkkonen & Pihlaja 1999, 129 - 131.)

Ryhmän sisällä syntyy tunteita toisia jäseniä kohtaan. Tunteita kuitenkin tulisi voida purkaa yksilöllisin tunnekokemuksin välttääkseen niiden aiheuttamaa psyykkistä kuormaa. Tärkeää olisi saada negatiiviset tunteet luotua positiiviseen suuntaan, jotta me-henki säilyisi ja ryhmä olisi yhtenäinen. (Sinkkonen & Pihlaja 1999, 129 - 131.) Yhteisöllisyyden tunteen kehittymisen kannalta voidaan pitää tärkeänä, että yksilö kokee vaikuttavansa jollain tavoin yhteisöön ja olevansa sen sisällä merkityksellinen. Yhteisöllisyys on aina kokemuksellista ja kehittyy yhteisessä toiminnassa. (Ikonen 2006, 158.)

Yhteisössä oleminen voi olla luonnollinen tai vaihtoehtoisesta välttämätön ratkaisu (Ikonen 2006, 150). Päiväkotiryhmä on luonnollinen yhteisö, jossa sen jäsenet ovat yhteisöllisessä asemassa jokapäiväisissä tilanteissa. Pitkäkestoisessa kanssakäymisessä syntyy syvempitasoisia kiintymis- ja riippumissuhteita. Nämä auttavat lasten oma-aloitteellisuuteen, itseohjautuvuuteen ja - vastuullisuuteen. Kilpailua ei saisi suosia, vaan yhteisöllisyyden kautta tulee nostaa esiin anteliaisuutta, ystävällisyyttä ja hyvyttä. Tärkeää on jakaminen ja yhdessä työskenteleminen. (Isokorpi 2004, 137.)

Yhteisöllisessä toimintatilanteessa oppimiseen vaikuttaa ihmisten välinen vuorovaikutus, oppimisympäristö ja vallitseva tilanne. Nämä keskeiset tekijät vahvistavat sosiaalista kanssakäymistä, edistävät toisilta oppimista ja toisaalta korostavat yksilöllisyyttä. (Uusitalo 2000, 51.) Jokaisella yhteisöllä on omat toimintatapansa, norminsa ja sääntönsä. Päiväkotimaailmaa ajatellen lasten tärkein tavoite yhteisöllisyyden tunteen saavuttamiseksi on me-hengen luominen. Yhteisöllisyys tulee usein näkyväksi vuorovaikutuksena, ajatusten vaihtumisena ja hellyyden osoituksina. Mielekäs tekeminen vahvistaa lasten yhteisöllisyyden tunnetta ja jo olemassa olevaa yhteisöä. (Ikonen 2006, 157.) Lapsi tarvitseekin yhteisön kasvaakseen sosiaaliseksi ihmiseksi (Sinkkonen & Pihlaja 1999, 54 - 55).

Sinkkosen (2008, 273) mukaan lapsille ikätoverit ovat välttämättömiä sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Ikätoverit edesauttavat myös ryhmässä olemisen taitoja, itsetuntoa ja sukupuoli-identiteettiä. Ikonen (2006, 153 - 155) toteaa, että vuorovaikutussuhteissa toisten kanssa lapsi oppii johtamaan ja seuraamaan toisia. Myös ongelmaratkaisutaidot, jakaminen ja toisten kunnioittaminen kasvavat huomaamatta leikitilanteissa. Toisille tällainen kontaktien luominen on helpompaa ja luonnollisempaa kuin toisille. Tällöin onkin kasvattajan rooli tärkeä, jotta yhteisöllisessä ryhmässä ollaan tasavertaisia kaikkien näkökulmasta ja autetaan ryhmän heikompia jäseniä luomaan ystävyysuhteita. Lasten välinen vuorovaikutus ei aina ole positiivista tai sujuvaa, mutta negatiiviset tilanteet kasvattavat ongelmaratkaisukykyä.

Lasten tunneskaala on eri ryhmätilanteissa hyvin moninainen. Tämän vuoksi kasvattajilla tulisi olla myös laaja tunneskaala, jotta he pystyvät vastaamaan lasten tunteisiin. Lapset ja aikuiset itse kokeilevat ja löytävät tavat, joilla purkavat tunteita ja joilla synnyttää tilanne, jossa niistä voi puhua. Tällainen tunnerehellisyys luo luottamusta. Luottamusta edellyttää se, että opettajat ja lapset tuntevat toisensa persoonallisuuden ja kykyjen tasolla. Jokaisen omat tarpeet huomioon ottamalla kasvattaja edesauttaa lasta seuraamaan oman kasvun ja kehittymisen rytmiä. (Isokorpi 2004, 136 - 137.) Jos lapsen erityistarpeita tai vammaa korostetaan, lapsen erityisyys tulee paremmin esiin negatiivisessa mielessä, vaikka tarkoitus ehkä olisi korostaa samankaltaisuutta ja osallistuvuutta suhteessa muihin lapsiin. Lapsen erottautumista toisista tulee minimoida antamalla lapselle sellainen tehtävä tai toiminta, johon hän omilla

taidoillaan kykenee. Epäonnistumista tulisi ehkäistä etsimällä lapselle sellaisia kehittäviä tehtäviä, jotka edesauttavat hänen taitojaan. Muille lapsille ja vanhemmille erityisyydestä kertominen tulisi olla vain tarpeen mukaista. Kaikilla lapsilla tulee olla yhtäläiset etuoikeudet ja rajoitukset, kateuden syntymisen välttämiseksi. (Heinämäki 2000, 103 - 105.)

Kasvatukseen kuuluu myös vuorovaikutustapahtuma. Tämä on monimutkaista ja sen määrittäminen on hankalaa eri asioiden yhteisvaikutusten takia. Vuorovaikutus koostuu pienistä tapahtumista, joissa lasta hoidetaan, ohjataan, opetetaan ja leikitetään. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan yhdessäoloa ja keskustelua. Osapuolet lähettävät toisilleen tunteita ja kokemuksia samalla kuunnellen ja puhuen. Lapsen koko persoonan aistit ja tunteet, hermojärjestelmä ja jopa lihakset toimivat aktiivisesti vuorovaikutustilanteessa. Ennen kuin lapsi oppii puhumaan, hän osaa kommunikoida monella eri tavalla. Lapsen kehitystä edesauttaa se, että hän on vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Voidaan myös katsoa, että lapsi on vuorovaikutuksessa hänen lelujensa kanssa. Jaetun huomion ja vuorottelun taidon kehittyminen onnistuu tilanteissa, joissa lapsi voi osallistua aktiivisesti monimuotoisiin vastavuoroisiin toimintoihin. (Kontu 2006, 110.)

Vuorovaikutuksessa lapsi oppii leikkimisen taitoja, ystävyyssuhteiden solmimista, kompromissien tekemistä, pettymyksen sietoa ja itsetuntoa (Parkkinen & Keskinen 2005, 18). Leikissä vuorovaikutus muodostuu leikin tyypistä, leikkiteemoista ja leikin päämääristä (Ikonen 2006, 160). Erilaiset ympäristöt ja tilanteet auttavat lasta oppimaan yhä uudelleen. Ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa lapset käsittelevät ja suhteuttavat uutta tietoa suhteessa edelliseen tietoon. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 26.) Lasten keskinäinen vuorovaikutus ja vertaissuhteet ovat siis merkityksellisiä oppimisessa (Korkeamäki 2006, 184).

Hyvä vuorovaikutus on hoitajan mukautumista lapsen ikäkaudelle ominaisiin tarpeisiin eli toisin sanoen huomion kiinnittämistä ajankohtaisiin kehityshaasteisiin. On hyvin tärkeää olla herkkä lapsen viesteille ja pyrkiä huomaamaan käyttäytymisen taustalla olevat tunnetilat. Suurimmaksi osaksi vuorovaikutus on ei -kielellistä, jolloin katseilla, eleillä ja äänen painolla on erittäin suuri merkitys. Vanhempien tulee suojella lasta vahingoilta ja heidän tehtävänä on huolehtia, että lapsille ei tule liian paljon itsetunnon kolhuja. (Sinkkonen 2008, 269.)

Halusimme, että kuvakorttien testaustilanteessa olisi useampi lapsi, koska uskomme sen edesauttavan lasten rohkeutta toimia tilanteessa. Lapset saivat näin myös toisistaan tukea ja turvaa kertoessaan omia mielipiteitään. Mielestämme parityöskentely mahdollistaa jokaisen lapsen huomioon ottamisen. Kuvakortteja käytettäessä toivomme, että aikuiset pohtisivat myös omaa tunnemaailmaansa, jolloin he mahdollisesti pystyisivät vaikuttamaan myös lasten tunne-elämän kehitykseen positiivisella tavalla.

3 SOSIAALIS-EMOTIONAALINEN KEHITYS

Sosiaalis-emotionaaliset taidot tarkoittavat ihmisen kykyä tulla toimeen itsensä ja toisten kanssa. Emotionaalisuus on ihmisen kyky tunnistaa omia tunnetilojaan ja toisaalta myös kykyä kontrolloida niitä. Sosiaalisuus on kanssakäymistä toisten ihmisten kanssa ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Se on kykyä ymmärtää ja hahmottaa sosiaalisia suhteita ja hallita omaa käyttäytymistä näissä suhteissa. Sosioemotionaalisuudessa on kyse tunne-elämästä ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. (Kerola, Kujanpää & Kallio 2010.)

Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehittyminen alkaa perheyhteisöstä (Jalovaara 2005, 9). Sosiaalis-emotionaalisten taitojen oppimiselle keskeistä on toisten tunteiden ymmärtäminen ja se, että lapsi osaa lukea sosiaalisia tilanteita ja osaa vastata niihin oikeilla keinoilla. Jos lapsella ei ole emotionaalista ymmärtämistä, lapsi voi ymmärtää toisten käyttäytymisen väärin. (Isokorpi 2004, 139.) Nykyaikana ydinperhe on avioerojen ja muiden syiden johdosta saanut hyvin erilaisia muotoja ja lapsiperheet ovat joutuneet paineiden alaiseksi sekä ulkoisista että sisäisistä syistä. Lapsen jaksamista ei aina seurata riittävästi ja lapset saattavatkin kokea turvattomuutta. (Jalovaara 2005, 9.) Nykyaajan haasteena on yksilökeskeistä pärjäämistä korostava yhteiskunta, jolloin jopa aikuisten ihmisten välinen yhteys on heikentynyt. Vanhemmilla on varmasti halua opettaa lapsille tunnetaitoja, mutta nyky-yhteiskunnan paineet eivät ehkä anna sille tilaa. Tämä taas johtaa siihen, että tunnetaitojen opettelu sysätään varhaiskasvattajien ja opettajien kannettavaksi, jolloin vaarana on, että he väsyvät työn asettamiin vaatimuksiin (Isokorpi 2004, 139 - 140.)

Sinkkonen (1997, 64) kertoo, että lapsen psyykkiselle kehitykselle olennaista on, että vanhemmat kannattelevat lapselle raskaiksi käyviä tunteita. Monen lapsen on kuitenkin tarvinnut selviytyä yksin sekä isoista että pienistä tunteista. Näitä tunteita lapsen on pitänyt paeta esim. mielikuvituksen avulla tai tunteet on pitänyt ohittaa eli niin sanotusti karkottaa mielestä. Puolimatka (1999, 63) jatkaakin, että lapsen tunne-elämän perustana on pysyvä suhde luotettavaan aikuiseen, jolla on aikaa ja kiinnostusta kohdata lapsen tunteet. Tunnekasvatuksella on monia tavoitteita, jotka painottuvat kehitysvaiheiden mukaan. Tunnekasvatuksen eri osa-alueiksi voidaan luokitella muun muassa se, että lapsi oppii tunnistamaan ja ilmaisemaan positiiviset sekä negatiiviset tunteet. Lapsi oppii sanoja, joiden avulla hän pystyy nimeämään tunteensa, ymmärtää tunteiden merkitykset ja oppii tulkitsemaan niitä.

3.1 Lasten kehitys 4-5 vuoden iässä

Neljän ikävuoden jälkeen lapsen kehitys etenee vaihteittain. Lapsi vertaa itseään ikätovereihin ja arvioi näiden kautta taitojaan ja kykyjään. Itsetuntoon vaikuttaa etenkin se, miten hän

pärjää samanikäisten seurassa. Lapsi oppii myötätuntoa ja ymmärtävyyttä ikätovereitaan kohtaan. Lapsi hallitsee jonkin verran pukeutumista, peseytymistä, siistimistä, mutta ei kuitenkaan vielä pärjää täysin omin avuin. Lapsen tulee kuitenkin saada tehdä ja kokeilla itsenäisesti arjen pieniä askareita. Lapsi kaipaa kuitenkin aikuisen ohjausta ja neuvontaa monissa asioissa. (Woolfson 2001, 126 - 127.)

Lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä voidaan tukea kannustamalla lasta juttelemaan ystävien ja muiden tuttujen ihmisten kanssa sekä rohkaisemalla lasta pukeutumaan omin voimin. Nämä taidot auttavat sosiaalisen varmuuden voimistumiseen. Lapsen tulee tiedostaa, ettei kaikkea tarvitse osata, eikä kaikessa tarvitse olla paras. Lasta olisi hyvä kehua, kun hän auttaa tai lohduttaa ikätoveriaan, sillä tämä edistää myötätunnon kehittymistä. Lapsi ymmärtää sääntöjen merkityksen ja tietää, miksi niitä on noudatettava. Lapsen tulee oppia tekemään ryhmässä itsenäisiä päätöksiä ja pitämään puolensa. Päätöksen teko ja harkintakyky kehittyvät taas erilaisissa arkipäivätilanteissa. Selkeä päivärytmi auttaa lapsen taitojen kehittymiseen. Lapsen mielipiteitä tulisi kuunnella, sillä lapsen itseluottamus kasvaa, kun hän saa olla mukana päättämässä asioista ja ratkaisemassa ongelmia. Lapsen olisi myös hyvä oppia perustelemaan omat kantansa. Lapsen oppiessa tietyt säännöt ja rajat mahdollistetaan lapsen oma aika, jolloin aikuinen ei ole valvomassa. (Woolfson 2001, 126 - 135.)

Ikäkauteen liittyy vahvasti mielikuvituksen voimistuminen. Mielikuvituksen aineksia ovat muistikuvat, kokemukset, elämykset ja sanavarasto. (Jarasto & Sinervo 2000, 52.) Mielikuvituksen kehittyminen vaatii kokemuksia, elämyksiä, havaintoja ja tunteita. Monipuolinen toiminta rikastuttaa lapsen mielikuvitusta. (Karling ym. 2009, 249.) Mielikuvitus on leikin rikastuttaja ja avartaja. Tällä ikäkaudella leikit sitoutuvat yleensä jonkun teeman ympärille. Lapsi on jo oppinut yhdistelytaitoja ja erilaisia liikesarjoja. Mielikuvitus auttaa lasta uusien käsitteiden luomisessa ja kehittää ajattelua. (Jarasto & Sinervo 2000, 52 - 53.) Mielikuvitusleikeissä lapset voivat näytellä erilaisissa rooleissa ja kokeilla voimakkaita tunteita hyväksyttävällä keinoin. Mielikuvitusleikit auttavat lapsia sosiaalisessa kasvussa ja ylläpitämään itsetuntoa. (Social and Emotional Development 2006.) Mielikuvituksella on myös haittapuolensa, sillä se voi aiheuttaa pelkoja. Lapsi ei vielä ymmärrä täysin rajaa todellisuuden ja mielikuvituksen välillä. Lapsi käsittelee tapahtumia unissaan, joka voi aiheuttaa nukahtamisvaikeuksia ja yöllisiä heräilyjä. (Jarasto & Sinervo 2000, 53 - 54.)

Voimaa vaativat leikit kiinnostavat ja lapsi tutustuu niiden avulla voimiinsa ja niiden säätelyyn. Käden ja silmän yhteistyö kehittyy ja lasta motivoi taitoa vaativat materiaalit. Tällä ikäkaudella liike- ja tuntoaistikokemuksilla ei ole niin suurta painoarvoa. Kuulo- ja näköaisti herkeytyvät, jonka vuoksi ääni- ja näkötehtävät herättävät kiinnostusta. (Jarasto & Sinervo 2000, 54 - 55.)

4-5-vuoden iässä lapsi nauttii muodoista ja väreistä sekä niistä syntyvistä voimakkaista tunteuksista. Muotojen ja värien lajittelu ja vertailu kiinnostavat lapsia, ja he alkavat asettaa työlleen tavoitteita. Lapsi tekee havaintoja ympäristöstä ja sen tapahtumista. Lapsen ajattelukyky paranee ja asioiden kokonaisuus alkaa hahmottua. Eri toimintojen yhteen liittäminen ei kuitenkaan ole täysin todellista tai loogista. (Jarasto & Sinervo 2000, 56 - 57.)

Lapsi suorittaa aikuisen antaman tehtävän mielellään, jos se on hänen kokemusmaailmaansa liittyvä. Lapsi ei jaksakaan pitää mielessään pitkiä tavoitteita. Lapselle on hyvä tarjota sopivia luovuutta ja ratkaisutaitoa kehittäviä haasteita, jotka edesauttavat tämän ikätason aktiivista kielenkehityksen vaihetta. Tämän ikäinen lapsi pitää intensiivisestä leikkimisestä ja rytmittelystä. Lasten kanssa on tärkeää keskustella tietystä teemasta, vaikka se usein onkin hankalaa. Tämä harjoittaa lapsen keskittymiskykyä. (Jarasto & Sinervo 2000, 58 - 59.)

Lapsi toimii mieluiten kahden - kolmen hengen ryhmässä, jossa hän tarkkailee toisten lasten toimintaa ja vertaa omaansa siihen. Lapsi ymmärtää yksinkertaisia sääntöjä ja on kiinnostunut erilaisista peleistä. Häviäminen on kuitenkin hankalaa. Pelit ovat tärkeitä lapsen kehitykselle ja ne auttavat erilaisten elämäntaitojen oppimisessa. (Jarasto & Sinervo 2000, 61 - 62.) Parhaat virikkeet lapsi saa arkisissa tilanteissa. Lapselle voi olla tarvittavaa antaa sanoja, joilla lapsi oppii puheen avulla ilmaisemaan tunteitaan monipuolisesti. Lapsi tarvitsee paljon malleja ja virikkeitä ilmaisun kehittymiseen. Aikuisen tehtävä onkin tarjota ikätasolle sopivia virikkeitä ja tehtäviä. Lapsen kehitystä tukee se, että häntä kannustetaan ajatteluun. (Kahri 2003, 16 - 20.)

Viiden ikävuoden tienoilla lapsi eläytyy helposti erilaisiin tunteisiin ja rooleihin mielikuvituksen avulla. Hän osaa ilmaista elein sekä ilmein tunnelmia ja elämyksiä. Kasvanut kokemusvarasto auttaa lasta seuraamaan monimutkaistakin kertomuksen juonta. Hän tulkitsee itse kuvia ja keksii sarjakuvista tapahtumaketjun. Luovat leikit ovat monipuolisia motoriikan harjoittajia ja niiden avulla on helppo tunnistaa ja ilmaista omia tunteitaan. (Jarasto & Sinervo 2000, 54 - 63.)

Lapselle on tärkeää, että hänet hyväksytään negatiivisten tunteiden aikana. Lapselle tulee näin tunne, että vanhemmat hyväksyvät hänet kaikkine tunteineen. Lapsi tarvitsee lohdutusta, rauhoittelua ja vakuuttelua, jolloin hän tuntee itsensä hyvänä ja arvokkaana. (Kasvu ja kehitys.) Lasten tunne-elämän kehitystä voi tukea myös opettamalla lapsille tunteiden tunnistamista ja nimeämistä sekä itsestään että muista lapsista ja aikuisista. Kun lapsen ilmeistä ja eleistä huomaa hänen kokevan voimakkaita negatiivisia tunteita, on hyvä tarjota rakentavia tapoja niiden purkamiseen. Lasten tunnereaktiot tulee pitää oikeutettuina, vaikka itse käyttäytymistä ei tarvitsekaan tukea. Lapselle on hyvä kertoa, että on oikein olla vihainen, mutta ketään ei saa satuttaa. Lasten sanattomasta käyttämisestä pystyy myös lukemaan lapsen tun-

teita. Ongelmia on hyvä ratkoa kannustamalla lasta ajattelemaan vaihtoehtoja ja päättämään, mihin rakentaviin toimiin ryhdytään. (Davies 2003.)

3.2 Lasten kehitys 5-6 vuoden iässä

Viiden ikävuoden jälkeen lapsen kypsyneisyys kehityksen eri osa-alueilla näkyy selvästi. Lapsi tuntee voimavaransa ja osaa säännöstellä niitä. Hän on innostunut kokeilemaan haastavia ja vaikeitakin tehtäviä. Hänellä on kova halu onnistua tehtävissään. (Jarasto & Sinervo 2000, 62 - 63.) Tässä ikävaiheessa lapsen käden ja silmän yhteistyö paranee. Hänen visuaalinen havainnointikyky ja muisti paranevat, joka edesauttaa häntä seuraamaan yhä monimutkaisempia tapahtumia. Lapsi oppii tulkitsemaan kuvia ja keksimään niistä tapahtumasarjoja. Lapsella on myös halu pelata pelejä useaan otteeseen, mutta häviämisentaito ei ole vielä kehittynyt. Lapsi saattaa kokea epävarmuutta ja osaamattomuutta, jolloin aikuisen kannustus ja rohkaisu on tarvittavaa. (Jarasto & Sinervo 2000, 63 - 68.)

Lapsi haluaa ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä ja turvautuu tarvittaessa mielikuviin. Todellisuuden ja kuvittelun raja on kuitenkin jo hyvin hallinnassa. Lapsi osaa pohtia syy-seurauksen välistä suhdetta. Hän esittää mielellään paljon kysymyksiä ja luottaa vielä siihen, että aikuisilta löytyy kaikkeen selitys ja vastaus. Tavoitteen saavuttaminen on tämänikäiselle hyvin tärkeää ja lapsen on jo helpompi hyväksyä toisten asettamia tavoitteita, vaikka paras motivaatio saavutetaan oman toiminnan suunnittelulla. Vuorovaikutustaidot ja itsekriittisyys nousevat keskeiseen rooliin lapsen elämässä. (Jarasto & Sinervo 2000, 64 - 66.)

Lapsen itsenäisyys lisääntyy ja hän on entistä avuliaampi ja yhteistyökykyisempi (Jarasto & Sinervo 2000, 66). Lapsen tulisi jo omata tietyt taidot, kuten hygieniataidot, omatoiminen pukeutuminen ja riisuminen sekä kohteliaat käytöstavat ja sosiaaliset taidot (Woolfson 2001, 136). Lapsi ymmärtää ryhmän toimintaa ja oppii olemaan siinä eri rooleissa ja väistymään tarvittaessa taka-alalle (Jarasto & Sinervo 2000, 66 - 67). Esikouluiässä lapsen tulee ymmärtää eriävät mielipiteet, mutta toisaalta hänen tulee saada pitää omat kantansa asioissa. Aikuisen on hyvä tukea lasta ja kannustaa tätä hänen taidoissaan. Vanhemman myönteinen suhtautuminen asioihin luo parhaan mahdollisen perustan lapsen kehitykselle. (Woolfson 2001, 136 - 137.)

Lapsen keskittymiskyky on hyvä ja lapsi nauttii pitkäjänteisistä tehtävistä. Esimerkiksi erilaiset pelit ovat kiinnostavia ja lapsi oppii selkeät pelisäännöt helposti. Lapsella on hyvä huomiokyky ja muisti. Lapsi jaksaa hyvin keskittyä, oppii odottamaan vuoroaan ja ottamaan muut huomioon. Uuden taidon oppiminen vaatii ensisijaisesti lapsen omaa kiinnostusta ja halua oppia. Aikuisen apu, ohjeet ja kannustus ovat useassa kohtaa kuitenkin vielä tarvittavia. Lapsi kykenee johdonmukaiseen ajatteluun ja ymmärtää syy-seuraus suhteita. Suunnittelutaito on

kasvanut ja lapsi ymmärtää tulevaisuuden käsitteen. Lapsi oppii sosiaalisten suhteiden ja tilanteiden luomista. (Kahri 2003, 16 - 20.)

Fyysinen kasvu on voimakasta tällä ikäkaudella. Vartalon muokkautuminen aiheuttaa kömpelyyttä liikkumiseen ja liikunnallisiin tehtäviin. Liikkuminen on kuitenkin erityisen tärkeää, sillä liikkumalla lapsi harjoittaa liikkeiden hallintaa ja tuntumaa omaan kehoonsa. Ajattelukyky ja kieli kehittyvät lapsen kanssa lukiessa ja keskustellessa. Lapsi vertailee itseään muihin ikäisiinsä ja haluaa olla samankaltainen muiden kanssa. Lapsi korostaa itseään voimakkaasti ja haluaa olla kaikessa paras. Tämä synnyttää kilpailua. Tunne-elämä on häilyvää ja mielialat vaihtuvat nopeassa tahdissa. (Kahri 2003, 16 - 20.)

Kuusivuotias pyrkii itsenäistymään ja vahvistamaan omaa tahtoaan. Lapsi pyrkii irtaantumaan vanhemmista ja muista aikuisista saadakseen tilaa itselleen. Lapsen tunteet aikuisia kohtaan vaihtelevat suuresta halveksunnasta voimakkaaseen rakkauteen. Mielikuvituksen avulla lapsi eläytyy erilaisiin tunteisiin ja rooleihin. Hän vapautuu myös leikkimään kuviteltuja olentoja ja hahmoja. Lapsi ilmaisee elein ja ilmein omia elämyksiään ja tunnelmiaan. Lapsi osoittaa myötätuntoa, vaikka ei täysin ymmärtäisi monimutkaisia tunnetiloja. Hän osaa ottaa huomioon toisten tunteet ja olla tarvittaessa hienotunteinen. Lapsella on myös jo kyky tunnistaa, mikä toista ärsyttää tai miellyttää. (Jarasto & Sinervo 2000, 62 - 69.) Tässä ikävaiheessa tunteiden ailahtelu on osa normaalia arkea. Kiukunpuuskat ovat tavallisia, ja lasten itsekritiikki ja luottamus omiin kykyihin horjuvat. Lisäksi lapsella voi olla monenlaisia pelkoja, joten rohkaisu, kannustus ja vahvuuksien huomioiminen ovat tärkeitä. (Kasvu ja kehitys.)

4 MITÄ TUNTEET OVAT?

Tunteiden ja kasvatuksen suhteen selvittämiseksi on tarkasteltava, mitä tunteet ovat. Tunteiden tulkinta riippuu osittain kulttuurista, jotka antavat eri tunteille eri painoarvot ja tämän takia ne saattavat myös tuntua erilaisilta. (Puolimatka 2004, 19.) Tunteet ovat elämyksellisiä mielenliikkeitä ja niihin liittyviä ajatuksia, psykologisia ja biologisia tiloja sekä yllätyksellistä toimintaa. Niitä on eri muunnelmia, mutaatioita ja alalajeja, lisäksi ne voivat olla sekoittuneina toisiinsa. Perustunteita ovat viha, suru, pelko, nautinto, rakkaus, yllätys, inho ja häpeä. (Goleman 1997, 341.)

Helkama, Myllyniemi ja Liebkind (2001, 164) kertovat, että tunteet ovat mukana kaiken aikaa ja tunnemaailman laajuus kannattaa tiedostaa. Jalovaara (2005, 10) toteaa, että tunteita ei aina ymmärretä, eikä niille osata antaa tarpeeksi painoarvoa. Hän väittää, että kaiken nykyaikaisen kehityksen keskellä ihmisiä vaivaa tunnenälkä, koska moni kokee liian vähän positiivi-

sia tunteita ja arvostusta ihmisenä olemisesta.

Osa tunteista on ihmiseen sisäänrakennettuja jo syntymästä alkaen, kun taas osa on olemassa vaistonvaraisesti. Ihmisten tarvitseekin ainoastaan oppia tunnistamaan nämä tunteet ja ottaa ne käyttöön. Kaikkien näiden tunnetaitojen oppimisen perusta lähtee varhaislapsuudesta ja niiden opettelemiseen tarvitaan aikuisen tukea ja esimerkkiä. (Isokorpi 2004, 127.) Ihmiset tarvitsevat tunteita, jotta selviytyisivät vaaratilanteista. Vihan sekä kiukun tunne auttavat taisteluvalmiutta ja itsensä puolustusta. Tunteet ohjaavat toimintaamme niin, että positiivisiin tai negatiivisempiin asioihin liittyvät voimakkaat tunteet ohjaavat tarkkaavaisuuttamme ja keskittymiskykyämme eri tilanteissa. (Saarinen & Kokkonen 2003, 13 - 15.) Tunteilla on myös merkitystä ihmisen oppimistapahtumassa, muistamisessa, havaitsemisessa, käyttäytymisessä ja ajattelussa yleensäkin (Jalovaara 2005, 10).

Frostegren (1992, 73 - 74) kertoo, että ei-miellyttävät tunteet halutaan torjua ja tukahduttaa. Niiden ilmaiseminen olisi kuitenkin välttämätöntä itsetunnon takia. Ei-miellyttäviä tunteita, kuten kiukun, ujuden ja kyllästymisen tunteita, herää varsinkin ryhmässä. Tilanteissa, joissa herää vahvoja tunteita, on mahdollista oppia oivaltamaan, kasvamaan ja oppimaan. Davies (2003) toteaa että monet kasvattajat ovat sitä mieltä, että lapsen henkinen hyvinvointi edesauttaa lasten sosiaalista ja henkistä kehitystä. Jos negatiiviset tunteet tukahdutetaan, ne yleensä palaavat aiheuttaen ongelmia. Lasten hyödyllisiä elämäntaitoja kehitetään niin, että lasta opetetaan tunnistamaan, ilmaisemaan ja selviytymään myönteisesti tunteistaan. Saarinen & Kokkonen (2003, 13 - 15) jatkavat, että myönteiset tunteet lisäävät taas ongelmanratkaisutaitoa ja päätöksenteon joustavuutta. Tunteet auttavat myös ryhmien rajojen hahmottamista ja vahvistavat ryhmään kuuluvuutta sekä selkeyttävät rooleja ryhmässä.

Tunteet perustuvat lapsen kehitykseen ja jokaisella lapsella on yksilöllinen temperamentti tai mieliala. Osa lapsista on joustavia ja heidän kanssaan voi helposti kehittää säännölliset rutinit esimerkiksi nukkumisessa ja syömisessä. Osalla taas rutiinien noudattaminen on vaikeaa. Heillä saattaa myös olla taipumus reagoida negatiivisesti uusiin tilanteisiin. (Social and Emotional Development 2006.) Tunteita tulisi pystyä ilmaisemaan yhtälailla päiväkodissa kuin kotonakin, jotta tunteiden kehittyminen olisi jatkuvaa. Päiväkodissa lapset oppivat, että tunteet ja niiden ilmaiseminen ei ole häpeällistä tai salailtavaa. Lapsille tunteiden ilmaiseminen ryhmässä on aina ensimmäisellä kerralla uusi kokemus. Hyväksi olisi, että lapsi ei joutuisi ryhmässäkään piilottelemaan tunteitaan. (Isokorpi 2004, 136.) Tärkeää on myös se, miten lapset käsittelevät omia tunteitaan. Lapset oppivat tarkkailemalla lähipiiriään, ja aikuiset, jotka ilmaisevat rehellisesti ja rakentavalla tavalla omat tunteensa, edistävät lasten henkistä kasvua. (Davies 2003.)

4.1 Tunnetaidot ja tunneäly

Tunnetaitoja käytetään päivittäin ja ne ovat osa sosiaalista käyttäytymistä. Ne ohjaavat tekojamme ja ajatuksiamme ja käytämme niitä niin kaupassa kuin harrastuksissa. Tärkeää on oppia kokemaan, tunnistamaan ja näyttämään tunteitaan. Lapsella voi kuitenkin olla tunnelukko, jolloin hän ei tunnista itsessään mitään tunteita (Peltonen & Kullberg-Piilola 2000, 13 - 17.) Toiminnalliset menetelmät ovat hyvä tapa tunnetaitojen opettamiseen. Esimerkiksi vuorovaikutustaitoja voidaan harjoitella tilanteissa, jossa lapset toimivat ryhmissä. Tärkeää on oppia ilmaisemaan myös negatiivisia tunteita niin, että toista henkilöä ei loukata. Tunnetaidot auttavat myös eri elämäntilanteista selviytymistä sekä edistävät terveyttä (Jalovaara 2005, 98.)

Lapsen tunnetaidoiksi voidaan määritellä esimerkiksi se, että lapsi osaa leikkiä toisten lasten kanssa ja hän pystyy ja oppii hillitsemään mielihaluja jonkun tavoitteena olevan päämäärän hyväksi. Aikuisen tunnetaidot taas määräytyvät kykynä tunnistaa tunteita sekä itsessään että muissa. Muita aikuisten tunnetaitoja ovat kyky osata nimeä tunteita, ymmärtää niiden alkupe-
rä ja kyky vaikuttaa tunteiden ilmenemiseen. Tätä kutsutaan tunnekäyttäytymiseksi. (Jalovaara 2005, 95 - 96.)

Jotta lapsi oppii hallitsemaan tunteitaan ja toimintaansa, tulee hänellä olla mahdollisuus jakaa tunteita erilaisten ja eri rooleissa olevien aikuisten kanssa. Lapset oppivat tunnetaitoja päiväkotiryhmässä, jossa aikuiset tukevat häntä tunnetaidoissaan. (Isokorpi 2004, 127 - 128.) Vuorovaikutustaitoja kehitetään opettelemalla tunnekieltä, johon kuuluu omien ja toisten tunteiden nimeäminen. Tunteisiin pyritään tutustumaan myös kokemusten kautta. Päiväkodin esiopetuksen tehtävän on edistää lasten kouluvalmiutta, ryhmässä toimimista ja opettaa tunnetaitoja. (Jalovaara 2005, 96.)

Tunneäly on kykyä tunnistaa ja tulkita itsestä ja toisista nousevia tunteita, sekä tuottaa näistä havainnoista päätelmiä ja säätelytoimintoja oman ajattelun ja toiminnan tueksi. Tunneälykkäillä ihmisillä on kyky tulla toimeen sekä itsensä että toisten ihmisten kanssa ajattelun ja toiminnan tasolla. Tunneälyssä on siis kyse tunnetiedoista ja -taidoista sekä toimintavoista, jotka kohdistuvat sekä itseän että toisiin ihmisiin ja tilanteisiin. Tunneäly on myös älykkyyttä, jota jokainen voi persoonallisuudesta tai muista tekijöistä huolimatta kehittää. Rohkeus, halu ja innostus ovat tärkeitä tunneälyn kehitykselle. (Saarinen & Kokkonen 2003, 16 - 17.)

Tunneälyssä on kyse sekä omien että toisten ihmisten tunteiden paremmasta tiedostamisesta, jota pystyy käyttämään omassa ajattelussa ja toiminnassa. Hyvällä tunneälyllä pystyy ratkaisemaan erilaisia haastaviakin tilanteita tasapainoisesti ja tilanteessa joustuen. Tunneälyn

käytöstä voi seurata parhaimmillaan elämänhallinnan, persoonallisuuden jatkuvuuden ja onnellisuuden kokemus, jotka eivät ole yhteydessä pelkästään yksittäisiin tilanteisiin. (Saarinen & Kokkonen 2003, 18 - 19.)

4.2 Tunnekasvatus

Tunnekasvatuksen yksi tärkeä tehtävä on antaa lapselle valmiuksia käsitellä monia hänessä vallitsevia tunteita. Myös kielteisiä tunteita kuten suuttumusta, vihaa ja kiukkua on opittava tuntemaan ja purkamaan ne oikein. Tässä tehtävässä kasvattajan malli ja merkitys on tärkeä siinä, miten hän osaa puhua ja toimia ristiriitatilanteissa. (Jalovaara 2005, 110.) Tunteiden kasvatukseen vaikuttaa tunteiden luonteesta omaksutut käsitykset. Jotkut teoreetikot ovat kuitenkin sitä mieltä, että tunteisiin ei sinänsä pysty vaikuttamaan kasvatuksella, mutta kuitenkin sillä pystytään vaikuttamaan tunteiden tiedostamiseen ja ilmaisuun. (Puolimatka 2004, 41 - 42.)

Kaiken tiedon ja taidon oppimisen perusta on toimiva tunnepohja. Tunnepohjan oppimisessa parhaimmat tavat on leikki ja sadut, jotka opettavat tunteiden tuottamista muille, tunteiden tunnistamista ja kokemista itse. Erilaisten ihmissuhteiden kautta lapsi oppii, mitä elämä on, mihin voi luottaa ja mihin ei. Ryhmässä lapsi oppii, miten tulla toimeen muiden lasten ja aikuisten kanssa. Hän oppii, miten ihmisenä kuuluu toimia. Näiden ihmissuhteiden kautta lapsi oppii rajoja, sääntöjä, ohjeita ja kuria. Olisi kuitenkin hyvä, että lapsi saa itse olla osallisena rajojen ja sääntöjen muodostamisessa. Se auttaa lasta ymmärtämään, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan. (Isokorpi 2004, 127 - 128.)

Lasten kanssa työskenneltäessä on välttämätöntä, että tunteita hallitaan, vaikka lapsen tunteet vaihtuvat nopeaan tahtiin. Tärkeää tunnekasvatukselle on oikeanlainen reagointi lapsen käyttäytymiseen. Persoonallisuuden yksi osa-alue onkin juuri tunnetaidot. (Isokorpi 2004, 127 - 130.) Tunnekasvatus vaatii myös asiantuntemusta, johon vaaditaan riittävät tiedot ja taidot, jotta tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja voidaan opettaa. Hän painottaa, että jo ammatikseen työskentelevien tulisi tiedostaa omat tunne- ja vuorovaikutustaitonsa ja pyrkiä kehittämään näitä osa-alueita. (Jalovaara 2005, 95.)

Lapsi oppii tunteiden ilmaisua aikuista seuraamalla. Hän pystyy samaistumaan ja tällä tavoin myös kokeilemaan tunteiden kanavointia hyväksyttävällä tavalla. Tällainen tunteiden oivaltaisuus ja ymmärtäminen kehittyy iän myötä. Jo pieni lapsi osaa erottaa eri tunteita, mutta aikuinen antaa tunteille nimet. (Isokorpi 2004, 129.) Tunteille tuleekin antaa niiden oikeat nimet. Jos lapsi käyttäytyy huonosti, on se kerrottava hänelle suoraan sekä kehoitettava lopettamaan se. Tunteiden nimeäminen auttaa lasta hallitsemaan hänen sisällään vellovan tunnekuohun. Lapsi pystyy sanomaan, miltä hänestä tuntuu sen sijaan, että hän toimisi tunne-

kuohun vallassa. Tunteiden nimeämisellä lapsi huomaa, että hänen tunteensa otetaan vakavasti, eikä niitä pidetä välinpitämättöminä. (Sinkkonen 2008, 104.)

Kasvattajan tehtävä on reagoida omilla tunteillaan lapsen sisällä myllääviin tunteisiin, jotta lapsi saa ne sellaiseen järjestykseen ja muotoon, josta hän ne osaisi tunnistaa. Lapsi oppii huomaamaan, että aikuisella on samoja tunteita, kun aikuinen vastaa lapsen pahaan ja hyvään mieleen sanoin ja ilmein. Positiiviset tunteet saadaan turvallisempaan muotoon, kun sen tekee iloiseksi toimintatavaksi. Alle kouluikäisen on vielä helppo kertoa omista tunteistaan, mutta kouluikäiset alkavat pidättäytyä ja kokevat, ettei se enää ole sopivaa eikä ”ison” lapsen tapaista. (Peltola & Kullberg-Piilola 2005, 19.) Lapsi saattaa kuitenkin oppia hetkellisesti torjumaan hankalia tunteita, kuten kiukkua ja vihaa, kun aikuiset käyttävät itse omaksumiaan ja kokemiaan tunnesääntöjä. Eräs tällainen omaksuttu ja opittu tunnesääntö on, kun lapsi käsketään omaan huoneeseen rauhoittumaan. Tällöin aikuinen pyrkii välttämään lapsen kiukun ja vihan tunnetta. (Isokorpi 2004, 131.)

Tunteiden positiivinen tarttuminen merkitsee paljon kasvatuksessa ja opetuksessa. Kasvattajien ja opettajien tulisi vaalia lasten luontaista innostusta ja pohtia, kuinka lapsen saa kiinnostumaan ja innostumaan jostakin asiasta. Liian moni taistelee tunneristiriitojen puristuksessa ja se saattaa osoittautua tulevaisuudessa kalliiksi yhteiskunnalle. Tärkeää on, että lapsia opetettaisiin kestämaan vaikeuksia, hillitsemään mielihaluja sekä tunnistamaan omia tunteita. Tunnetaitoisilla henkilöillä on yleensä myös sosiaalisia taitoja ja empatiaa. (Jalovaara 2005, 10 - 11.)

4.3 Tunne-elämän häiriöt

Tunne-elämän vaikeudet tai ongelmat ilmenevät lapsen poikkeavana käyttäytymisenä. Sen seurauksena lapsen suhteet toisiin lapsiin tai aikuisiin häiriintyvät. Poikkeavan käyttäytymisen taustalla olevat syyt voivat olla hyvin monenlaisia. Tunteiden läpikäyminen ja lapsen hyväksyminen omana itsenään ovat tärkeimpiä tekijöitä, joilla lasta autetaan häiriökäyttäytymisessä. Lapsen voi olla helppo ilmaista tuntemuksiaan esimerkiksi musiikin, kirjoittamisen, piirtämisen tai erilaisten kuvien kautta. (Talan 2009, 74 - 80.) Kielellisen kommunikaation tukena voidaan käyttää kuvia ja kuvallista viestintää. Kun kommunikoinnin keinot tuottavat vaikeuksia, syntyy vuorovaikutukselliseen kanssakäymiseen ongelmia. Lapsilla puhe- ja kielihäiriöt ovat melko tavallisia ja niiden taustalla on yleensä fysiologiset, geneettiset tai psyykkiset syyt. Häiriöt kommunikoinnissa aiheuttavat usein vaikeuksia sosiaalisessa kanssakäymisessä ja vuorovaikutustilanteissa. Varhainen puuttuminen on tärkeää, jotta lapsi ei jää jälkeen kehityksessä. (Parkkinen ja Keskinen 2005, 14 - 18.)

Lapsen tunne-elämän taso saattaa olla hänen ikätasoaan jäljessä, jolloin se vaikuttaa muihin-

kin kehityksen osa-alueisiin. Lapsi tulisi aina nähdä kokonaisvaltaisesti, ja tunteiden ja tunnetaitojen osuus olisi osattava ottaa huomioon. Lapsen ongelmat voivat näkyä kyvyssä leikkiä, solmia kontakteja tai tulla toimeen ikätovereiden kanssa. Lapsella ei ehkä ole aina kykyä havaita kaikkia tunteita. Hän ei välttämättä pysty näkemään tilanteita toisen näkökulmasta tai ymmärtämään omaa osuuttaan toisen tunteisiin. Lapsi saattaa vaikuttaa tunteettomalta, ja hänen on hankala kontrolloida tunteitaan. Lapsi saattaa olla vilkas ja hänen on vaikea motivoitua yhdessä tekemiseen. (Kerola ym. 2010.)

Aikuisen tulisi tukea lasta, jolla on puutteita tunteiden käsittelytaidoissa. Tällöin tulee esimerkiksi miettiä, millä apukeinoilla vuorovaikutustilanteet sujuisivat paremmin ja millä tavoin tunteiden käsittelyä ja hallintaa voisi harjoittaa. (Kerola ym. 2010.) Lapset, joilla tunne-elämän häiriöitä esiintyy, tarvitsevat tukea ja apua tunnetaitojen kehittämiseen. Itsetunnon ja luottamuksen rakentaminen ovat tärkeitä ja lasta tulee kehottaa puhumaan tunteistaan. Esimerkiksi syy vihaan ja aggressioon on tärkeätä selvittää, jotta siihen voidaan tarjota tarvittavaa apua. (Lee 2008, 68.)

5 LAADULLINEN TUTKIMUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Laadullista tutkimusta voidaan määrittelemään eri lähtökohdista. Se on saanut itseensä vaikutteita hyvin monilta ihmistieteen aloilta, kuten historian tutkimuksesta ja kielitieteestä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on, että kerättyä tutkimusaineistoa tarkastellaan havaintoina yhdestä ainoasta tai muutamasta tutkimuksen kohteeksi valitusta tapauksesta. Siinä on siis tapaustutkimuksen piirteitä. (Alasuutari.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellinen elämä on moninaista ja siinä on otettava huomioon, että todellisuutta ei voi pilkkoa mielivaltaisesti osiin. Laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin tutkimaan asiaa kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152.) Laadullista tutkimusta voidaan pitää terminä, jolla jäsenetään ihmistieteellisen tutkimuksen kenttää. Se on siis syntynyt vastatermiksi kvantitatiiviselle tutkimukselle. Laadullinen tutkimus on moninainen ja siihen liittyy teoriaperinteitä, tutkimusotteita ja analyysitapoja. (Alasuutari.)

Laadullista menetelmää käyttävän tutkijan tulee pitäytyä arvolähtökohdissa. Nämä arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkittavaa kohdetta. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää tai paljastaa tosiasioita, ei todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi ym. 2005, 152.) Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan havaintojen ja niiden tekotapojen tulkitsemista niiden tuottamisen kontekstissa. Tämä tarkoittaa, että puh-

taita tosiasioita ei ole olemassa ja havaintojen arvo riippuu kysymyksistä, jotka aineistoille on esitetty. (Alasuutari.)

Kvalitatiivisella tutkimuksella on tiettyjä tyypillisiä piirteitä. Tiedon keruun kohteena ovat ihmiset, ja tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa kuin mittausvälineillä hankittavaan tietoon. Laadulliselle tutkimusmenetelmälle on ominaista selvittää odottamattomia seikkoja. Aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille. (Hirsjärvi ym. 2005, 155.) Laadullisen tutkimuksen aineiston keruumenetelmiä ovat osallistuva ja ei-osallistuva havainnointi ja haastattelut (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

5.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelu on sosiaalista toimintaa, joka on kahden tai useamman ihmisen välinen vuorovaikutustilanne. Siinä haastattelija ja haastateltava toteuttavat aineistoa yhdessä eli luovat sosiaalista todellisuutta. Haastattelulla ei ole tarkoitus saada selville objektiivisia tosiseikkoja vaan keskiössä ovat tulkinnat, joita haastateltavat asiastaan tekevät. Näiden tulkintojen tuottamiseen osallistuvat sekä haastateltava että haastattelija. Haastatteluun osallistuvat neuvottelevat säännöt, jotka ohjaavat haastatteluvuorovaikutusta. (Kirmanen 1999, 196.)

Eskola & Suoranta (1998, 86 - 88) toteavat, että alle kouluikäisen lapsen haastatteleminen on haastavaa. Kirjallisuudessa lasten haastatteluista on julkaistu vain vähän tietoa. Tämä on yllättävää, koska muun muassa psykologiassa, kasvatustieteessä ja sosiaalitieteessä lasten haastattelua käytetään tiedonhankintamenetelmänä.

Viime vuosina on käyty vilkasta keskustelua siitä, millä tavalla aikuisen tutkijan on mahdollista saada tietoa lasten kokemusmaailmasta. On muun muassa korostettu lasten kielellisiä ja kognitiivisia vajavuuksia ja lasten johdateltavuutta. Monelle aikuiselle tunnetut sanat eivät välttämättä kuulu lapsen käsitevarastoon tai lapsi tulkitsee ne eri tavalla. Tämän takia haastattelun onnistumiselle on tärkeää, että käytetään kommunikaatiota, joka soveltuu lapsen ikätasolle. (Kirmanen 1999, 198 - 199.)

Osapuolten tuottaessa yhdessä aineistoa ei voida ajatella, että toisen näkökulma olisi oikea ja toisen väärä. On tärkeää muistaa, että aikuiset eivät välttämättä osaa katsoa asioita lapsen näkökulmasta. On huomattu, että lapset vastaavat herkästi ”kyllä” tai ”ei”, jos kysymys on muotoiltu niin, että siihen annetaan mahdollisuus. Lapsi ei välttämättä ymmärrä käsiteltävää asiaa samalla tavalla kuin haastattelija, vaan käsittää sen oman ajatusmaailmansa mukaan. Tärkeää on myös kertoa lapsille, että kysymyksiin ei ole olemassa oikeita ja vääriä vastauksia. Monet asiat vaikuttavat siihen, millaiseksi lapsen ja haastattelijan välinen vuorovaikutus muo-

toutuu. Pieni lapsi ajattelee asioita konkreettisesti, eikä osaa ottaa etäisyyttä asioihin. Tästä syntyy ainutlaatuinen ja erityinen tutkijan ja kohteen välinen vuorovaikutussuhde. (Kirmanen 1999, 199 - 200.)

Haastattelun suurin etu on joustettavuus aineistoa kerätessä. Haastattelun soveltavuutta tulee pohtia suhteutettuna kyseisen ongelman ratkaisuun. Haastattelun etu on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta tilanteen edellyttämällä tavalla. Saatua vastausta on mahdollista tulkita ja saada tarvittaessa selvennystä. Haastattelun hyviä puolia on, että siinä on mahdollista nähdä vastaaja ja hänen reaktionsa. Haastateltavan on myös mahdollista antaa aiheesta laajempaa kuvaa ja selvittää tarkoittamaansa asiaa. Vastaukset voivatkin olla monitahoisia ja laaja-alaisia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200.)

Luotettavuuden kannalta haastattelun huonona puolena voidaan pitää sitä, että haastateltavat antavat sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastateltava saattaa myös poiketa aiheesta ja tuoda liikaa esiin omia tulkintoja ja ajatuksia. On tärkeää, että tuloksia ei yleistetä liiaksi. (Hirsjärvi ym. 2007, 201 - 202.) Kysymysten muoto ja järjestys voivat kuitenkin muuttua. Teemahaastattelu on yleisessä käytössä kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisten tutkimusten tekemisessä. Tämä johtuu siitä, että se vastaa monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi ym. 2007, 203.)

Teemahaastattelussa huomioidaan ihmisten tulkinnat ja merkitysannot. Haastateltaville annetaan tilaisuus vapaalle puheelle pyrkien samalla pitämään aikaisemmin määritellyt teemat. Tutkijan tehtävänä ei ole pitää mukana pitkiä muistiinpanoja teemoista, jotta keskittyminen ei menisi papereihin vaan itse haastatteluun. Teemahaastattelu sopii silloin, kun halutaan tietoa vähemmän tiedetyistä asioista. Tutkittaviksi tulee valita ihmiset, joiden uskotaan antaa parhaiten tietoa kiinnostuksen kohteena olevista asioista. Teemahaastattelun suosio on siinä, että tutkittavilla on vapaus vastaamiselle ja vapaalle puheelle. Tämän lisäksi haastattelu on suhteellisen helppo analysoida teemoittain. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

5.2 Osallistuva havainnointi tutkimusmenetelmänä

Havainnointi on lähinnä todellisuuden tutkimista ja sopii hyvin kvalitatiiviseen tutkimusmenetelmään. Havainnointi sopii hyvin lasten kanssa työskentelemiseen, sillä sen avulla saadaan tietoa, jota lapset eivät edes osaisi kertoa tai ilmaista tiedostetusti. Havainnoinnin avulla voidaan selvittää, toimivatko ihmiset todellisuudessa niin kuin ovat kertomansa mukaan sanoneet. Asenteet ja puhe voivat olla täysin eriävät kuin se, miten elämässä todellisuudessa käyttäytyään. Havainnoinnin avulla saadaan välitöntä tietoa yksilön tai koko ryhmän käyttäytymisestä, jota vastaan toimia. Havainnoinnin avulla päästään läsnä olevaksi todelliseen tapahtumahetkeen. (Hirsjärvi ym. 2007, 207 - 209.)

Tutkija voi olla havainnoinnissa osallistuvassa tai ei-osallistuvassa roolissa. Osallistuvan tutkijan rooli on osallistuvassa havainnoinnissa aktiivinen, kun taas ei-osallistuvassa tutkijan tarkoitus on pitäytyä pelkkänä havainnoijana. Havainnointi voi olla joko systemaattista ja standardoitua tai ei-systemaattista. Strukturoitu havainnointi vaatii tutkijalta ongelman jäsentelyä ennen havainnointia ja tutkittavasta alueesta tulisi olla tieto, jonka perusteella voidaan päättää mitä ja milloin havainnoidaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Havainnoijalla saattaa olla häiritsevä vaikutus havainnointilanteeseen tai hän voi jopa muuttaa itse tilannetta. Vaikeutena saattaa olla myös se, että tutkija saattaa sitoutua ryhmään emotionaalisesti, mikä heikentää tutkimuksen objektiivisuutta. Havainnoinnin ongelmana voi olla sen pitkäkestoisuus, jolloin tarvittavan tiedon keräämiseen vaaditaan myös paljon aikaa. Havainnointia on hyvä suunnitella etukäteen, jotta havainnointi kerralla saataisiin mahdollisimman monipuolisesti tietoa kasaan. Oikealla havainnointitekniikalla on mahdollista saada mielenkiintoista ja monipuolista aineistoa. (Hirsjärvi ym. 2007, 202 - 209.)

Osallistuvaa havainnointia käytetään toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen, ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Tutkimusmenetelmänä se on joustava ja soveltuu hyvin muuttuvien tilanteiden tutkimiseen. Havainnointi sopii sellaisten asioiden tutkimiseen, joista ei paljon ole etukätestietoa. Osallistuva havainnointi sisältää suoraa havainnointia, vuorovaikutusta, haastatteluja, muistiinpanojen tekemistä ja niiden tulkitsemista. Osallistuva havainnointi edellyttää intensiivistä havainnointia, kuuntelua, katselua ja keskustelua. (Törrönen 1999, 218 - 222.)

Osallistuvalle havainnoinnille tärkeää on muistiinpanojen kirjoittaminen, jota pääsääntöisesti tehdään samaan aikaan kun havainnoidaan tai tilanteiden jälkeen. Myös näiden kahden yhdistelmä on mahdollinen. Tutkimiskohteen ja tilanteiden havainnointi määrittelee sen, milloin tutkija päättää tehdä muistiinpanoja. Muistiinpanojen kirjaaminen on pitkäkestoinen prosessi, joka voi välillä tuntua ikävystyttävältä. Osallistuvan havainnoinnin avulla pääsee lähelle lapsen arkielämää, mutta toisaalta se on myös hyvin aikaa vievä tapa tehdä tutkimusta. Se on sekä tutkijalle että tutkittavalle henkisesti vaativaa. Tutkijan näkökulmasta se edellyttää herkistymistä sille, millaisia merkityksiä lapset antavat asioille. (Törrönen 1999, 229 - 233.)

5.2.1 Videointi havainnoinnin välineenä

Nykyään on mahdollista käyttää monia erilaisia apuvälineitä, kuten videokameraa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Videointi tuottaa yksityiskohtaista, konkreettista ja yllätyksellistä aineistoa (Peiliaineiston hankinnan menetelmät). Se tallentaa ääniä, eleitä, ilmeitä ja liikkeitä, joita ei välttämättä muista ja huomaa pelkästään havainnoinnin perusteella. Vide-

oinnin avulla pystyy myös palaamaan alkuperäiseen tilanteeseen aina uudestaan. Videoinnin huonoja puolia on muun muassa se, että kuvan ulkopuolelle saattaa jäädä jotain merkittävää tai kuvan tai äänen laatu on heikko. Tämä saattaa vaikuttaa aineiston litteroinnin hankaluuteen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Havainnointiin luotettavuutta tuo se, että videoaineiston kuvaa joku muu kuin tutkija. Tällöin myös tutkija voi lisätä havainnointiaan itse tilanteeseen, eikä esimerkiksi muistiinpanojen tekemiseen. Jos kuvaaja on joku muu kuin itse tutkija, on tärkeä sopia siitä, mitä kuvataan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Aineistoa voidaan käyttää moniin tarkoituksiin ja muokata analyysia varten (Peiliaineiston hankinnan menetelmät). Videoidun aineiston voi analysoida myös joku muukin kuin tutkija ja tehdä samalla omat päätelmänsä. Välitöntä kokemusta kuitenkin ei voi välittää ainoastaan videotallenteen avulla, esimerkiksi ihmisten välistä kokemusta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Osa tutkimuskohteena olevista henkilöistä saattaa kokea tallennuksen epämiellyttävänä, koska tuntemattomat ihmiset saattavat tarkastella tallennettua aineistoa jälkikäteen. Mahdollista on, että kuvattavat henkilöt toimivat normaali olosuhteissa toisin kuin videoinnin aikana. Tutkimuksen tekijän ja tutkittavan välinen keskustelu videointitilanteiden jälkeen vahvistaa keskinäistä luottamusta ja yhteisymmärrystä tutkimuksen tavoitteista. (Peiliaineiston hankinnan menetelmät.)

5.3 Aineiston analyysi

Laadullista aineistoa on mahdollista tulkita monesta eri näkökulmasta. Teoreettisen viitekehyksen tarkoitus on ohjata analyysiprosessia. Se mitä aineistosta haetaan, määräytyy pitkälti siitä, minkä teoreettisen näkökulman tutkija on valinnut. Aineiston analyysi aloitetaan aineiston kokonaisuuteen tutustumisella. (Estola 1999, 139 - 140.) Tutkimusprosessin alkuvaiheessa määritellyt valinnat määrittelevät sen, miten aineisto käsitellään ja tulkitaan. Analyysi, tulkinta ja johtopäätökset ovatkin tutkimuksen ydinasia, sillä niihin tähdätään jo heti tutkimuksen aloitettaessa. Tutkimuskysymyksiin saadaan vastauksia vasta tulosten analyysivaiheessa. Saattaa myös olla niin, että analyysivaiheessa selviää, miten ongelmat olisi pitänyt oikeastaan asettaa. (Hirsjärvi ym. 2005, 209.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole säännönmukaista, että analyysia alettaisiin tehdä vasta kaiken aineiston luomisen jälkeen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään monissa vaiheissa ja useilla rinnakkaisilla menetelmillä. Tämän takia analyysiä ei tehdä vain yhdessä prosessin vaiheessa, vaan pitkin tutkimuksen matkaa. Aineiston kerääminen ja analyysi tapahtuvat siis samanaikaisesti. Yleisohje, joka sopii paremmin kvantitatiiviselle tutkimukselle, on se, että aineiston käsittely ja sen analyysi aloitetaan pian keruuvaiheen jälkeen. Aineistoa

ensin kuvataan, sitten luokitellaan ja yhdistellään ja sen jälkeen haetaan vasta selitykset ongelmille. (Hirsjärvi ym. 2005, 211.)

Aineiston päätelmiä päästään tekemään vasta esitöiden jälkeen. Ensimmäisenä tulee tarkistaa tietoja muun muassa siitä, sisältyykö aineistoon selviä virheitä tai puuttuuko olennaisia tietoja. Toiseksi täydennetään tietoja, jos siihen on tarve. Tämä vaihe saattaa vaatia uudelleen yhteydenottoa haastateltaviin. Kolmanneksi järjestetään aineisto tiedon tallennusta ja analyysia varten. (Hirsjärvi ym. 2005, 210.)

Tulokset tulisi selittää ja tulkita, eli pohtia analyysin tuloksia ja tehdä niistä omat johtopäätökset. Tulkinnalla tarkoitetaan myös aineiston analyysissa esiin nousevien merkitysten selkiyttämistä ja pohdintaa. Pohtimisaiheita ovat muun muassa se, onko tutkijan oma kielenkäyttö ollut edistysellistä tutkimuksen kannalta, tai mitä kielelliset ilmaukset ovat merkinneet tulostuloksissa. Tärkeää on myös pohtia, onko tutkija ymmärtänyt oikein tutkittavan itse tutkimustilanteessa. Tuloksia pohtiessa tutkijan tulee harkita useita tulkintoja, koska eri ihmiset tulkitsevat asioita eri tavoilla. (Hirsjärvi ym. 2005, 213 - 214.)

Pelkästään tulosten analyysi ei riitä kertomaan tutkimuksen tuloksia. Tämän takia on tehtävä synteesejä, joissa kootaan yhteen pääseikat ja näiden pohjalta saadaan tarkat vastaukset asetettuihin ongelmiin. Vasta synteiesien jälkeen voidaan tehdä johtopäätökset. On pohdittava, mikä on saatujen tulosten merkitys tutkimukselle. Tärkeää on myös pohtia, onko tuloksilla joku laajempi merkitys. (Hirsjärvi ym. 2005, 214 - 215.)

5.4 Videoanalyysi

Pienten lasten kanssa tehdyissä tutkimuksissa videoanalyysi on nykyään hyvin suosittu ja korvaamaton menetelmä. Videoanalyysillä on monia etuja, mutta myös rajoituksia. (Videoanalyysi 2002.) Vielä ei ole kehitetty spesifejä metodeja juuri videonauhojen analyysiin, koska tekijät ovat keskittyneet enemmän itse vuorovaikutukseen kuin varsinaisesti prosessin kuvaamiseen (Jordan & Henderson 1994, 18). Videoanalyysin avulla on mahdollista selvittää, mitä ihminen sanoo ja mitä hän todellisuudessa tekee. Onkin siis kahdenlaisia tutkimusaineistoja: suoraa observointia sekä tapahtuman uudelleen kertomista, rekonstruointia, joka perustuu tutkijan muistiinpanoihin. (Videoanalyysi 2002.)

Goodwin (1995) jaottelee videoanalyysin kahteen vaiheeseen: kuvauksen aikainen ja sen jälkeinen vaihe. Videokuvausten aikainen toiminta tehdään yhteistyönä tutkijoiden ja kuvaajan kanssa. Tutkijoiden keskinäinen keskustelu ja muistiinpanot ovat myös osana tätä toimintavaihetta. Tapahtumaloki tulisi tehdä mahdollisimman pian kuvausten jälkeen. Videokuvausten jälkeisen vaiheen keskeisiä tehtäviä on valita tarpeelliset toimintaepisodit ja niiden tulkitse-

minen. Jordan & Henderson (1994, 12) toteavatkin, että näiden tarpeellisten episodien valinta on videoanalyysin työläin vaihe.

Videoanalyysi voidaan luokitella myös kolmen eri sisällöllisen teeman mukaan: Fyysinen ympäristö, sisältö ja vuorovaikutuksen laatu. Fyysisessä ympäristössä voidaan analysoida esimerkiksi asentoja tai sitä, miten hyvin ohjaaja hallitsee tilanteet tai miten jäsenet tai huonekalut ovat sijoittuneet tilanteessa. Sisällöltään videoanalyysissä voidaan tarkastella, miten hyvin toiminta vastaa tutkittavien kehitystasoa, ovatko tutkittavat motivoituneita sekä onko sisältö riittävän selkeää, tuttua ja omaksuttavaa. Vuorovaikutusta voidaan analysoida tutkimalla, saako yksittäinen ryhmän jäsen tilanteessa tutkijalta huomiota liikaa, liian vähän tai ei ollenkaan. Voidaan myös tarkastella vuorovaikutuksen rytmiä ja käytettyjen keinojen sopivuutta. (Viiden portaan videoanalyysi 2010.)

Videoanalyysin hyviä puolia on myös se, että alkuperäinen aineisto on kaikessa rikkaudessaan tutkijan ulottuvuuksilla, joka mahdollistaa useampiin katselukertoihin sekä yksin että ryhmässä. (Videoanalyysi 2002.) Kun tutkimuskohde on sama, mutta lähestymistavat ovat erilaiset, suositellaan ryhmäarviointia. Osanottajien erilaiset havaitsemisprosessit ovat keskiössä, kun ilmiön ympärillä on eri osapuolia. (Goodwin 1995.) Laadullisessa tutkimuksessa tulee myös muistaa kahden osapuolen näkökulmat: osanottajien ja analyytikoiden (Alasuutari 1994, 100 - 101). Yhdessä nämä osanottajat voivat katsoa videokohtauksia ja tarkentaa tarvittaessa epäselvyyksiä. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa myös videoaineiston ääressä nauhoitettu keskustelu. (Videoanalyysi 2002.)

Videoanalyysin suunnitteluvaiheessa tulisi ottaa huomioon muun muassa tekniset valinnat ja ratkaisut, koska niiden puutteita ei pysty korjaamaan enää jälkikäteen. Tämä voikin olla ongelmallista, sillä tutkija itsekkään ei aina tiedä, mihin hänen huomionsa kohdistuu. Tätä edesauttaakseen tulisi olla useampi kamera, joista yhden tulisi kuvata yleiskuvaa. Myös lisä-nauhureiden ja muiden varusteiden käyttäminen auttaa tässä ongelmassa. (Videoanalyysi 2002.)

Muita huomioitavia asioita on muun muassa se, että kone on rajoittuneempi inhimillisessä havainnoinnissa. Se ei pysty tallentamaan tuoksuja eikä tunnelmia, jotka saattavat olla erilaiset tutkijoiden ja tutkittavien välillä. (Videoanalyysi 2002.) Ihmiset tottuvat kameraan nopeasti paneutuessaan tarkasti siihen, mitä ovat tekemässä. Tärkeää on myös, että kameran takana ei seisota, vaan sen tulisi olla huonekalumainen kappale tapahtumaympäristössä. (Jordan & Henderson 1994, 17.)

5.5 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysissa tarkastellaan valmiita tekstimuotoisia tai sellaisiksi muutettuja aineistoja. Sisällönanalyysissä aineistoa eritellään, etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja ja tiivistetään niitä. Analysointimenetelmänä sisällönanalyysin tarkoitus on tiivistää ja yleistää tutkittava ilmiö. Lisäksi sen tehtävänä on kuvata aineiston sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 105 - 107.)

Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa laadullisen sisällönanalyysin lisäksi myös sisällön määrällistä erittelyä. Sisällön erittely on aineiston analyysia, jossa tekstin sisältöä käsitellään määrällisesti. Sekä sisällön analyysia että sisällön erittelyä voidaan hyödyntää aineistoa analysoidessa. Sisällönanalyysia voidaan jatkaa tekemällä määrällisiä tuloksia sanallisesti kuvata aineistosta. Sisällönanalyysissa aineisto ensin pirstotaan pieniin osiin, käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleen uudeksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysia voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Nämä valitaan sen perusteella, onko analyysi ja sen luokittelu aineistoon vai valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen perustuva. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 107 - 116.)

Teoriaohjaavassa analyysissa teoria tukee analyysin etenemistä. Aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia, mutta se ei testaa teoriaa vaan synnyttää uusia näkökulmia. Aineiston keruumenetelmät ovat hyvin vapaita. Sisällönanalyysissa tutkija pyrkii yhdistämään aineistolähtöisyyttä ja valmiita malleja luovasti, pakolla tai puolipakolla. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 98 - 99.)

5.6 Tutkimuksen eettisyys

Eettiset kysymykset koskevat koko tutkimusprosessia. Tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavan intymiteettiä ja tutkimuskohdetta. Päätösvalta lasten osallistumisesta tutkimukseen on lapsen huoltajalla tai tarvittaessa muilla aikuisilla, sillä lapsi ei omaa tarpeellista kyvykkyyttä tehdä itseään koskevia päätöksiä. Lasta on suojattava kaikilta mahdollisilta haitoilta, joita tutkimuksesta saattaa seurata. Lasten hyvinvointi ja kehitys on aina tärkeimmässä asemassa, eikä lapsen kehityksen kulkua saa millään toimilla vaarantaa. (Ruoppila 1999, 26 - 29.)

Tutkimusluvasta tulee selvitä, mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet, käytettävät menetelmät ja niiden lapsille asettamat vaatimukset. Lisäksi tulee selvittää tietojen käyttötarkoitus, käsitteilytavat ja raportoinnin laajuus. Tutkimusluvan tulee olla selkeä, ymmärrettävä ja kaikki tarvittavat tiedot sisältävä. Vanhemmalla tulee aina olla oikeus kieltää lapsensa osallistuminen tutkimusprosessiin. Eettisyyden kannalta kerrottuja tietoja esimerkiksi tutkimustapaa ei saa muuttaa, eikä se saa oleellisesti poiketa ilmoitetusta. Tietojen ja tutkimustulosten käsittely

tulee tehdä huolella ja tietosuoja huomioiden. Lopullisista tuloksista ei saa tulla esiin tutkittujen henkilöiden intymiteetti. Tutkimuslupa tulee yleensä saada vanhempien lisäksi muiltakin tahoilta, kuten päiväkodissa päiväkodin johtajalta. (Ruoppila 1999, 32 - 33.)

Seuraava tärkeä huomioon otettava asia on lasten luvat tutkimuksen tekoon. Lapsille on kerrottava, mistä tutkimuksessa on kysymys, mitä siinä tutkitaan ja mitä lapsilta odotetaan tutkimuksen aikana. Kun tutkimusmenetelmänä on havainnointi, riittää, että lapsille kerrotaan, mistä toiminnasta tutkija on kiinnostunut. Kun taas kyse on lapsille esitettävistä tehtävistä, joihin odotetaan vastausta, on lapsille kerrottava asia tavalla, jonka kaikki ymmärtävät. Lasta ei saa milloinkaan pakottaa tai painostaa tutkimukseen ja lapsi voi missä tahansa vaiheessa kieltäytyä siitä tai keskeyttää osallistumisensa. (Ruoppila 1999, 38 - 39.)

Tutkimustilanteessa lapselle on annettava tarvittava aika rauhoittumiseen ja keskittymiseen. Lasta on kunnioitettava yksilöllisyys ja erityispiirteet huomioiden. On myös huomioitava, että lapset saattavat tulkita eri tavoin sanalliset ohjeet ja mahdollisesti haluavat miellyttää tutkijaa eri keinoin. Tutkimustilanteen jälkeen on tärkeää kertoa havainnoinnin päättyneen ja kiittää tutkimukseen osallistumisesta. Lapselle jää jo 5-6 -vuotiaana muistikuva tapahtuneista asioista, joten tutkimukseen osallistumisen kokemuksen on tulevaisuudenkin kannalta hyvä olla positiivinen tai ainakin neutraali. (Ruoppila 1999, 38 - 39.)

Lasten kanssa on hyvä keskustella tutkimustilanteen jälkeen siitä, miten he käsittivät ja tulkitsivat tutkijoiden toimintaa. Kun havainnoitsijoita on enemmän kuin yksi, tulee havainnoinnista luotettavampi, sillä ihmiset tarkkailevat eri asioita. Myös ajallisesti yhden havainnoitsijan on mahdotonta saada kaikkea tietoa. Pelkän paperillisen kirjaamisen menetelmä on yksinään liian hidaskäyttö tapa lasten puheen ja keskusteluiden tallentamiseen. Luotettavuuden kannalta tutkimustilan tulisi olla rauhallinen ja taustameluton. (Niiranen 1999, 248 - 249.)

6 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuskysymykset

Opinnäytetyömme päätutkimuskysymys on: millaisia tunteita lapset tunnistavat kuvakorteista? Lähdemme pohtimaan kuvakorttien käyttöä myös niiden käytettävyyden ja mielenkiinnon kannalta. Näiden pohjalta laadimme alakysymyksemme. Alakysymyksiämme ovat: millainen jäsentelytaito lapsilla on kuvasarjojen muodostamiseen, millainen kuvien ulkoasu miellyttää lapsia ja minkälaisia käyttömahdollisuuksia kuvakorteilla on päiväkodissa.

Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat tutkimuksen kokonaistavoitteen pohjalta, joka oli selvittää lasten tunnetaitoja. Koska lasten tunnemaailma on hyvin laaja, oli sisältöä tarpeen rajata. Kehittelimme kuvakortit, jotka rajasivat aihealueen opinnäytetyöhömmä sopivaksi. Tutkimuskysymykset selvittävät lasten tunnetaitojen lisäksi kuvakorttien käytettävyyttä ja miellyttävyyttä leikkipedagogisena välineenä.

6.2 Johdatus tutkimuksen toteuttamiseen

Käsittelimme tutkimusmenetelmiä tutkimusongelmien valossa. Pohdimme, mitkä menetelmät auttavat meitä saavuttamaan vastauksia ongelmiimme. Mukana on ollut osallistuva havainnointi ja haastattelu, joiden apuvälineenä käytimme videointia. Pohdimme eri haastattelutapoja ja päädyimme teemahaastatteluun, koska koemme, että siinä tutkittavien näkökulmat pääsevät hyvin esiin. Havainnoimisen koemme tärkeäksi, koska se täydentää haastattelua ja sen avulla näemme, mitä tilanteissa todellisuudessa tapahtuu. Sen avulla saamme myös monipuolista ja mielekästä tietoa opinnäytetyömme ja ammatillisuutemme kannalta. Koemme, että havainnointi on sopiva keino, koska tutkimuksemme kohdistuu lapsiin eikä haastattelu välttämättä tuo kaikkea tarvittavaa tietoa.

Videoimme tutkimustilanteen ja videointia varten pyysimme lasten vanhemmilta videointiluvan (Liite 1), johon kaikki suostuivat. Videointi tuki havaintomuistiinpanoja ja auttoi meitä palaamaan havainnointitilanteeseen uudelleen. Videointiaineiston avulla pystyimme kohdistamaan tarkkailun muihin olennaisiin asioihin, jotka jäivät huomioimatta kuvien testaustilanteessa. Tutkimusmenetelmämme olivat haastavia ja työläitä niiden laajuuden takia, mutta koimme nämä menetelmät meille suotuisimmiksi vaihtoehdoiksi. Nämä menetelmät olivat aikataulullisesti parhaimmat mahdolliset välineet tutkimusongelmien ratkaisemiseksi.

Suoritimme opinnäytetyömme toiminnallisena tutkimuksena. Toiminnallinen tutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen osa-alue ja se on avointa toimintaa tutkittavien kanssa. Siinä ovat mukana ne ihmiset, jotka ovat osana tutkimusta. Tällaisessa tutkimuksessa on pyrkimys kehittää uusi toimintamuoto tai vaikuttaa tutkittaviin positiivisella tavalla. (Eskola & Suoranta 2000, 126-127.)

6.3 Tutkimuksen toteutus

Toteutimme tutkimuksemme hyvinkääläisessä taidepäiväkoti Onnimannissa. Päiväkoti on yksityinen ja siellä on 23-hoitopaikkaa. Se tarjoaa päivähoitoa 3-6-vuotiaille lapsille sekä maksutonta esiopetusta. Toiminta-ajatuksena on tarjota lapselle mahdollisuus tutustua erilaisiin harrastuksiin ja kokea onnistumisen iloa erilaisissa toiminnoissa. (Taidepäiväkoti Onnimanni)

Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän kohdejoukko on tarkoituksenmukainen, ei satunnaisotos (Hirsjärvi ym. 2005, 155). Tutkimuksessamme halusimme havainnoida 4-6-vuotiaita lapsia. Jokaisesta ikäluokasta otimme kaksi lasta kerrallaan ja yhteensä lapsia oli 12. Tutkimuskoh-teessamme olevan ikäjakauman valitsimme teorian tiedon mukaan. Ennen tutkimuksen tekoa sovimme päiväkodin henkilöstön kanssa, että he valitsevat lapset, jotka osallistuvat tutkimuk-seemme. Luotimme heidän arvostelukykyyn ja puolueettomuuteensa tässä asiassa.

Havainnoimme tutkimuksessamme lasten tunnetaitoja tunnekuvakorttien avulla. Kuvakortit syntyivät kolmen eri henkilön tuotoksena. Piirtäjinä olivat Maiju Jukka, Anna Lindfors ja Jani-ka Lähdes. Halusimme tarkoituksella saada kolme erilaista kuvatyylä, erilaisilla ulkoasuilla. Annoimme jokaiselle piirtäjälle ohjeet piirtämisen avuksi (Liite 2). Tarkoituksena oli saada testattua, mikä näistä ulkoasuista miellyttäisi lapsia eniten. Olemme tyytyväisiä piirtäjien tuotoksiin, koska kuvat tuottivat toivotunlaisia tietoja.

Tutkijan on hyvä käydä tutkittavassa tilanteessa useamman kerran etukäteen ennen varsinaisen tutkimuksen tekoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Pohdimme mahdollista käyntiä päiväkodissa ennen tutkimuksen tekoa. Ajalliset resurssit eivät kuitenkaan riittäneet siihen, ja pelkäsimme hieman, miten lapset ottavat meidät vastaan. Ennen varsinaista kuvien testaustilannetta pohdimme myös, miten tutkimuksen tekoa tulee tehdä lasten kanssa, jotta se on sekä eettisesti että moraalisesti oikein. Kaikki kuitenkin sujui hyvin ja lähes jokainen lapsi pystyi olemaan avoin meidän kanssamme ja tuomaan omat mielipiteensä esiin.

Käytetyt menetelmät tulee suunnitella ja testata ennen varsinaisen tutkimusaineiston kerää-mistä, jotta haastattelut olisivat onnistuneita (Lahikainen, Hyvärinen ja Palander 1991, 201). Vaikka emme käyneet päiväkodilla aikaisemmin, testasimme kuvakortteja lähipiirissä olevien lasten kanssa. Nämä pohjatyt auttoivat meitä suunnittelemaan paremmin itse tutkimuksen tekoa. Vaikka kuvia olikin testattu aikaisemmin, tuli tutkimuksen teossa vastaan pieniä on-gelmia. Niitä kuitenkin pystyttiin ratkomaan pienillä teoilla.

Toimimme itse testauksen ohjaajina, ohjaten ja samalla havainnoiden lapsia. Tutkimustilan-teessa ei siis ollut muita meidän ja lasten lisäksi. Toimimme tilanteessa osallistuvina havain-noijina. Sovimme päiväkodin henkilöstön kanssa, että lähetämme heille sähköpostitse lupaha-kemuksen lasten osallistumiselle. Samassa hakemuksessa haimme lupaa myös lasten videoin-nille.

Havainnointia voidaan käyttää joko itsenäisesti tai jonkin muun menetelmän tukena ja lisänä. Havainnointi mahdollistaa pääsyn tapahtumien luonnolliseen ympäristöön ja se on hyvä keino tutkia tilannetta, joka muuttuu nopeasti tai on vaikeasti ennakoitavissa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Havainnointi osoittautui hyväksi tutkimusmenetelmäksi. Teimme tutki-

muksemme päiväkodin tiloissa ja se olikin lasten kannalta luonnollinen ja turvallinen ympäristö.

Pieniä lapsia ajatellessa on helppo löytää tekijöitä, jotka vaikeuttavat lasten haastattelua ja heikentävät haastattelun laatua. Pieni lapsi ei esimerkiksi pysty kuvaamaan kokemuksiaan tai tunteitaan yhtä taidokkaasti kuin aikuinen. (Kirmanen 1999, 199.) Vaikka tutkimuskohteena olivat pienet lapset, saimme mielestämme hyvät ja kattavat vastaukset ongelmiimme. Vaikka vastaukset eivät välttämättä kohdanneet täysin kysymyksiämme, saimme niistä paljon tunteisiin ja lasten elämään liittyviä asioita. Pohdimme kuitenkin välillä, että olisiko lapsilla ollut oikeaa tietoa asioista, mutta sanallinen kyky ei riittänyt sen julkituomiseen. Monista kasvionilmeistä ja eleistä huomasimme, että lapset tiesivät oikeat vastaukset.

Tarkkailimme testaustilanteessa lapsia tutkimuskysymystemme valossa ja tilanne oli rauhallinen. Aloitimme kuvien testaukset kuusivuotiaista lapsista. Tämän jälkeen havainnoimme viisivuotiaita ja viimeiseksi neljävuotiaita. Kuusivuotiaiden jälkeen vähensimme joidenkin sarjojen kuvia, sillä totesimme ne liian haastaviksi nuoremmille lapsille. Suunnitelmat saattavatkin muotoutua tutkimuksen edetessä ja se toteutetaan joustavasti ja olosuhteiden mukaisesti (Hirsjärvi ym. 2005, 155). Havainnointi tilanteen jälkeen lapset saivat katsoa pienen pätkän tallennettua videomateriaalia.

Teemahaastattelu on keskustelunomainen, jossa puhumisjärjestystä ei ole. Jotta teemahaastattelu voidaan toteuttaa, vaatii se ennalta käsin aihepiiriin perehtymistä, jonka pohjalta teemat valitaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Teemahaastattelulle on tyypillistä, että teema-alueet ovat etukäteen tiedossa (Hirsjärvi ym. 2007, 203). Olimme laatineet ennen tutkimuksen tekoa paperille teema-alueet, joiden pohjalta havainnoimme lapsia. Teema-alueet määräytyivät suurimmaksi osaksi teoretiedon kautta, mutta osa oli sellaisia, joita itse halusimme löytää havainnointimateriaalista. Tutkimuksemme emme ehtineet teema-aiheitamme tarkemmin haastatella, mutta niihin tuli kuitenkin paljon vastauksia lasten ja meidän välisestä keskustelusta. Jos annoimme lapsille suoran kysymyksen teema-aiheistamme, oli yleensä vastauksen saaminen hankalaa. Pyrimmekin siis enemmän johdattella lapsia kertomaan asioista muiden aiheiden kautta.

Lasten havainnointitilanne tallennettiin myös videolle, jotta pystyimme hyödyntämään sitä myöhemmin analysoinnissa. Koimme videoinnin tärkeäksi elementiksi tutkimuksemme teossa. Videoinnin positiivisia puolia on se, että tutkijan ei tarvitse tehdä niin paljon muistiinpanoja havainnoinnin aikana (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tästä syystä emme joutuneet tekemään muistiinpanoja ollenkaan tutkimuksemme aikana, vaan saimme keskittyä itse tutkimuksen tekoon. Ongelmaksi kuitenkin syntyi se, että emme ensin löytäneet hyvää paikkaa kameralle. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) huomauttavat myös, että kameran aset-

telua tulee miettiä tarkkaan, jotta koko tilannekokonaisuus tulisi kuvatuksi. Halusimme, että kamera olisi kuvannut selkeästi sekä lasten ilmeet että kuvakortit. Pienten asettelemisten jälkeen saimme kuitenkin kameran sellaiselle paikalle, josta se pystyi tallentamaan tilanteet kokonaisvaltaisesti. Ongelmaksi saattaa myös muodostua se, että kameran läsnäolo vaikuttaa tutkittavan käyttäytymiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Suurin osa lapsista pystyi unohtamaan nopeasti kameran läsnäolon. Muutamien lasten kohdalla jouduimme kieltämään kameraan koskettamisen tai sen taakse menemisen.

Tallennettu laadullinen aineisto on hyvä purkaa sanasta sanaan. Litteroinnin voi tehdä joko koko aineistoista tai valikoida esimerkiksi teemojen mukaan. Litteroinnin tarkkuudesta ei ole yhtä ohjetta. Tämän takia ennen litterointia on tiedettävä, minkälaista analyysia aiotaan tehdä ja aiotaanko aineiston analyysissä käyttää jotain tietokoneelle suunniteltua analyysiohjelmaa. (Hirsjärvi ym. 2005, 210.) Litteroimme kaiken videoaineiston, jotta saimme mahdollisimman tarkat tulokset. Vaikka litterointi oli haastavaa ja aikaa vievää, saimme aineistosta tärkeitä ja yksityiskohtaisia tietoja oman tutkimuksemme kannalta.

Lasten havainnoinnin jälkeen jätimme henkilöstölle heille suunnatun kyselylomakkeen (Liite 4) täytettäväksi, jonka haimme toimipaikasta viikon kuluttua. Alkuperäisenä tarkoituksena oli, että olisimme itse haastatelleet päiväkodin henkilöstöä päiväkodin tiloissa, mutta aika-resurssit eivät antaneet siihen mahdollisuutta. Olisimme myös kuvanneet haastattelun, jotta olisimme myöhemmin pystyneet paremmin kertaamaan tilanteet. Haastattelulomakkeen vastauksista saimme kuitenkin kohtuullisen hyvät tulokset tutkimuskysymyksiimme. Meillä olisi ollut mahdollisuus ottaa päiväkodin henkilöstöön myöhemmin yhteyttä, jos jotain kysyttävää asiasta olisi vielä ollut. Emme kuitenkaan kokeneet sitä tarpeelliseksi.

7 TULOKSET JA ANALYYSI

7.1 Lasten teemahaastattelun tulokset

Purimme lasten havainnointia ja haastattelua etukäteen suunnittelemamme teemarungon aiheiden mukaan (Liite 3). Teemahaastattelun aiheita olivat muun muassa; miltä lapsista tuntuu kuvissa ilmenevät tunteet omalla kohdalla, mistä lapset huomaavat kuvissa esiintyvät eri tunnetilat, onko tunteita helppo löytää kuvista, onko eläimillä samoja tunteita kuin ihmisillä ja onko kuvakorteilla kiva pelata. Lisäksi tarkastelimme lasten mielipiteitä kuvakorttien ulkoasuista. Tulosten jäsentelyssä käytimme apuna jokaista kuvasarjaa, jotka purimme teemahaastattelu aiheiden mukaan. Tuloksissa kuvaamme lasten vastauksia teema-alueemme kysy-

myksiin. Tuloksissa tuomme esiin myös muita tunteita, joita lapset tutkimustilanteessa tuottivat.

7.1.1 Jäätelökesä -kuvasarja

Nelivuotiaiden kohdalla koimme tarpeelliseksi ohjeistaa lapsia sanallisesti, jotta saimme heiltä vastauksia teema-alueidemme kysymyksiin. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: iloinen, surullinen, mukava ja kylmä. Iloinen ja mukava - tunteet liittyivät jäätelön saamiseen ja syömiseen. Kylmän tuntemus tuli esille keskustellessa, miltä jäätelö tuntuu suussa. Surun tunteen lapset tunnistivat kuvasta, jossa jäätelö on tippunut tytön kädestä maahan. Lapset huomasivat tytön olevan surullinen siitä, että lapsen suu on ”väärinpäin” ja silmistä, joista tulee ”tippoja”. Ilon lapset huomasivat myös lapsen suusta, mutta myös jaloista. Jäätelökesän järjestämisessä lapset eivät ilman apua osanneet kiinnittää huomiota jäätelön värin vaihtumiseen, joka olisi helpottanut kuvien järjestämisessä. Oikea järjestys syntyi pienten sanallisten vinkkien avulla. Lapset eivät pitäneet sarjan kuvia vaikeina.

Viisivuotiaiden keskustelu rajoittui pitkälti iloon ja suruun liittyviin tunteisiin. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: iloinen, surullinen, ikävä, paha, hymyilevä. Iloisuus ja hymyileväisyys liittyivät nelivuotiaiden tapaan jäätelöön. Lapset kokivat pahan tunteen liittyvän jäätelön putoamiseen ja perustelivat sitä myös sillä, että tytöllä ei ollut enää rahaa ostaa uutta jäätelöä. Ikävä liittyi myös jäätelön putoamiseen. Lapset kertoivat tytön ikävöivän pudonnutta jäätelöä. Lapset huomasivat tytön olevan surullinen kiiltävistä silmistä. Ilon tunteen sekä hymyileväisyyden lapset kertoivat huomaavansa jäätelöstä, mutta myös tytön suusta. Järjestelytilanteessa lapsilla oli eriäviä mielipiteitä keskenään, mutta he pääsivät kuitenkin sopuun lopputuloksesta. Lapset hämmentyivät siitä, että kuvien yksityiskohdat jatkuivat eri tavoilla seuraavissa kuvissa.

Kuusivuotiaiden kohdalla ohjausta tapahtui kohtuullisen paljon. Lapset osasivat tuottaa kuitenkin enemmän tunnesanoja verrattuna nuorempiin lapsiin. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: iloinen, kiva, surullinen, hauska ja oudon tunne. Iloisuus ja kivan tunne liittyivät lasten omaan kokemukseen sekä tytön tunteeseen saada jäätelö ja syödä sitä. Surullisuutta ei esiintynyt muuten kuin kysyttäessä. Lapset kokivat jäätelön kylmyyden hauskana ja sen menemisen hampaan väliin outona. Tytön iloisuuden lapset huomasivat hymyilevästä suun asennosta. Surullisuuden taas suun asennosta ja silmistä, jotka kyynelehtivät. Kuusivuotiaiden kohdalla jouduimme vähän ohjeistamaan lapsia kuvien järjestelyssä, mutta oikea kuvajärjestys löytyi nopeasti. Lopussa lapset kertoivat kuvasarjan olevan ”toisiksi kivoin”.

7.1.2 Vuoristorata -kuvasarja

Nelivuotiaiden kohdalla Vuoristorata -kuvasarja tuotti paljon tunnesanoja. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: pelko, nauru, iloisuus, ”ilotus”, innostus, surullinen, surkea, pelko. Ilo ja innostus liittyivät vuoristorataan ja vuoristoratalaitteeseen. Pelko liittyi siihen kun vuoristoratavaunu tuli kovaa vauhtia alamäkeä. Lapset katsoivat totisen tytön olevan surkealla mielellä. Vuoristoradasta tytöillä ei ollut omakohtaista kokemusta. Tytön iloisuuden lapset huomasivat tytön suusta ja surullisuuden silmistä. Kuvasarja muodostui yhdessä ohjaajien vihjeiden kautta. Lapset pitivät tätä kuvasarjaa helppona.

Myös viisivuotiaat tuottivat Vuoristorata -kuvasarjasta paljon tunnesanoja. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: iloisuus, surullisuus, kiukku, pelko, harmitus, pehmeä ja normaali. Lapset kertoivat tytön olevan iloinen ja omalla kohdalla iloisuuden ilmenevän esimerkiksi voittaessa. Surullisuus ilmeni kuvassa, jossa he kertoivat tytön suun olevan mutrussa. Lapset kokivat normaalin olon tuntuvan ”ihan kivalta”. Pelko ilmeni kuvassa, jossa tyttö näyttää menevän kovaa alamäkeä. Ilon tunteet lapset huomasivat hymystä, silmistä ja tytön hypimisestä. Omista kokemuksista keskusteltaessa päällimmäiseksi nousi nallen halaaminen, joka tuntui pehmeältä. Kiukun tunne esiintyi lapsen puhuessa siskonsa kiukuttelusta. Lapsi kertoi siskon näyttävän silloin tuhmalta. Lapset kertoivat myös harmituksen tunteesta, jonka voi saada kitisemällä pois. Toinen lapsista kertoi, että tunteet voivat vaihdella nopeasti ja toisen mielestä tämä ei ole mahdollista. Kuvasarja muodostui viisivuotiaiden kohdalla yhdessä ohjaajien kanssa. Järjestys muodostui lapsille esitettyjen kysymysten kautta, kuten ”voisiko tämä olla seuraava kuva?”. Lapset kokivat kuvasarjan kortit mukavaksi.

Vuoristorata -kuvasarjaa läpikäydessä kuusivuotiailla esiintyi pelleilyä tunteita käsiteltäessä. Tunteiden nimeämisessä esiintyi ”vääriä vastauksia”, vaikka lapset selvästi tiesivät, mitä tunteita kuvassa esiintyi. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: huono, hauska, innostunut ja pelko. Huonon tunne esiintyi kuvassa, jossa tyttöä pelotti vuoristoradassa. Lapset ymmärsivät kuvasta, jossa tyttö menee vuoristorataan, että tyttö hyppää vaunussa. He kertoivat tytöllä olevan hauskaa, mutta kysyttäessä syytä tytön hymyilemiseen kyseessä olevassa kuvassa, he vastaavat tytön vain ”tykkäävän hymyilemisestä”. Innostus liittyi vuoristorataan menemiseen ja pelko yhteen kuvasarjan kuvista. Lapset huomasivat tytön olevan surullinen punaisista poskista ja alaspäin olevasta suusta. Iloisuus huomattiin taas hymyilevästä suusta. Kuvasarjan muodostamisessa lapset tekivät hienosti yhteistyötä ja pohtivat tarkasti kuvien järjestystä. Sarjaa jouduttiin kuitenkin muokkaamaan hiukan. Lapset kertoivat, etteivät kuvat olleet vaikeita.

7.1.3 Yksin kotona -kuvasarja

Nelivuotiaiden kanssa Yksin kotona -kuvasarja tuntui haastavalta, joten päädyimme käsittelemään kuvat vain päällisin puolin. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: ilo ja suru. Ilon tunteen he kokivat syntyvän muun muassa siitä, kun tyttö katsoi televisiota. Surun tunne esiintyi siinä kuvassa, jossa äiti ja isä lähtivät pois kotoa ja lapsi jäi yksin kotiin. Lapset myös puhuivat asioista ristiin kuvien ollessa haastavia. Lapset kokivat työstä tuntuvan iloiselta jäädessään yksin kotiin ja sanoivat sen näkyvän suusta ja silmistä. Surullisuuden lapset huomasivat myös tytön suusta ja silmistä. Kuvasarjan muodostaminen oli hankalaa lapsille ja ohjaajina jouduimme auttamaan runsaasti oikean sarjan löytymisessä.

Viisivuotiaat löysivät hieman enemmän tunteita kuin nelivuotiaat. Nekin liittyivät kuitenkin pääasiassa iloon ja suruun. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: iloinen, surullinen, paha, hyvä, vihastuminen, naurun ja itkun tunteet. Iloisuuden lapset tunnistivat kuvasta, jossa äiti ja lapsi ovat kasvokkain. Lasten mielestä siinä kuvataan ”pussaustilannetta”. Kuvassa, jossa tyttö katsoo televisiota, työstä tuntuu sekä pahalta että hyvältä. Lapset eivät kuitenkaan osanneet kertoa, miksi voi samaan aikaan tuntua sekä hyvältä että pahalta. Surun tunne ja itku ilmenevät kuvassa, jossa lapsi katsoo ikkunasta ja häneltä valuu kyynel. Pahan tunne ilmeni yksin kotiin jäämisestä. Kuvassa, jossa vanhemmat poistuvat kotoa, lapset katsovat tytön vihastuvan vanhemmilleen. Lapset huomasivat tytön olevan surullinen siitä, että silmästä valuu vettä, mutta myös siitä, että äiti ja isä vilkuttavat. Viisivuotiaat onnistuivat melko hyvin kuvasarjan järjestämisessä ja ymmärsivät hakemamme tapahtumasarjan. Lapset pitivät kuvia tosi helppoina.

Kuusivuotiailla tunnesanojen lukumäärä oli samaa tasoa kuin viisivuotiailla. Kuusivuotiaiden keskustelu lähti enemmän ohi aiheesta kuin nuorempien kanssa. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: iloisuus, tavallisuus, kiva, huono ja ikävä. Kiva, iloisuus ja tavallisuus ilmenivät lasten mielestä tytön katsoessa televisiota. Ikävä ja huonon tunne esiintyivät taas vanhempien lähtiessä pois kotoa. Lapset kokevat, että vanhempien saapuessa kotiin tytön tunne on kiva, hän iloitsee ja hymyilee. Kuvasarjan järjestäminen onnistui lapsilta pienien vihjeiden avulla. Lapset pitivät kuvia helppoina, mutta hieman vaikeampina kuin Jäätelökesä -kuvasarja. Yksi syy tähän oli lasten mielestä kuvien värittyys. Loppujen lopuksi Yksin kotona -kuvasarjaa pidettiin vähiten mukavana.

7.1.4 Hiekkalaatikko -kuvasarja

Nelivuotiaat saivat aikaan omakohtaista keskustelua hiekkalaatikkotilanteista. Sarja oli kuitenkin haastava tunteiden ja järjestyksen löytymisen kannalta. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: ilo, suru ja surkea. Ilo ilmeni kuvassa, jossa lapset istuvat hiekkalaatiko-

la. Suru tuli esille lasten huomattaessa, että kuvan tytöllä on ”pipi” poskessa. Lasten mielestä surkea olo tulee, kun vie toiselta lapion hiekkalaatikolla. Lasten omien kokemusten mukaan tuntuu ikävältä, jos toinen vie lapion. Iloisuuden lapset huomasivat tytön suun asennosta. Nelivuotiaat kaipasivat apua oikean kuvasarjan löytämiseksi. Lasten mielestä kuvasarja ei ollut niin mukava kuin toiset sarjat, sillä siinä ei ollut värejä.

Viisivuotiailta tuli muutama tunnesana enemmän kuin nelivuotiailta. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: iloinen, surullinen, kiukkuinen, tyytyväinen ja pahan tunne. Ilon tunteen lapset katsoivat esiintyvän esimerkiksi tytöllä hiekkalaatikolla. Surulliseksi lasten mielestä tyttö tulee, kun muut nauraa sille ja kuvan tytöillä on tullut riitaa keskenään. Kiukkuisuuden tunne esiintyy kuvasta syntyvästä kuvaan liittymättömässä keskustelussa. Lapset vastasivat myönteisesti kysyttäessä, tuntuuko lapion ottajasta tyytyväiseltä. Omakohtainen kokemus siitä, kun toinen vie lapion aiheuttaa surullisuuden tunteen. Lapset kertovat, että tytön surullisuuden huomaa siitä, että se ei ainakaan naura. Iloisuuden taas huomaa siitä, että tyttö nauraa. Lasten keskittymiskyvyn herpaantuessa kuvasarjan muodostamiseen tarvittiin ohjaajien runsasta apua. Lapset pitivät kuvasarjasta, mutta sanoivat sen olevan vaikeampia kuin Jäätelökesä -kuvasarja.

Kuusivuotiaiden kohdalla tunteita tuli esille niukasti. Sarja oli heille haastava, mutta keskustelua aiheuttava. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: iloinen, surullinen ja totinen. Lapset huomasivat iloisuuden kuvassa olevien lasten ilmeistä ja kuvasarjan lopun he kokivat olevan iloinen. Totisuus näkyy lasten mielestä kuvan tyttöjen ilmeistä. Kysyttäessä yhden kuvan tapahtumista lapset vastaavat kuvan näyttävän surulliselta. Lapset kertovat, että lapion viejältä tuntuu pahalta. Surullisuuden huomaa kyyneleistä. Iloisuuden he taas sanoivat huomaavan siitä, että se henkilö näyttää siltä. Kuvasarjan muodostaminen oli kuvien samankaltaisuuden vuoksi haastavaa, mutta lapset onnistuivat siinä pienellä avustuksella. Lapset eivät pitäneet kuvia vaikeina ja kysyttäessä kertoivat tunteita olevan helppo löytää kuvista. Kuusivuotiaiden mielestä tämä sarja oli hauskin.

7.1.5 Päiväkotiin tulo -kuvasarja

Päiväkotiin tulo -kuvasarja tuotti nelivuotiailla eniten keskustelua ja tunteita. Lapset löysivät sarjan kuvista seuraavia tunteita: tavallinen, iloinen, surullinen, itkun tunne, pahamieli, hassu ja tylsä. Iloisuuden tunne johtui lasten mielestä siitä, että nalle lähtee äidin kanssa retkelle, mutta myös siitä, kun toinen antaa lelun. Surullisuus johtui leluauton antamisesta toiselle nallelle. Lapset kertoivat, että pahamieli syntyy lapselle ja äidille siitä, että äiti hermostuu. ”Hassua” lasten mielestä oli se, että nallet leikkivät leikkiautolla. Tylsyyden tunteen tuotti riisumistilanteet. Lapset ajattelevat, että nallesta tuntuu surulliselta ja itkuiselta, mutta myös hyvältä tulla päiväkotiin. Omalla kohdalla ilmeni vain hyvä tunne. Kysyessämme, onko

eläimillä samoja tunteita kuin ihmisillä, lapset vastasivat kielteisesti perustellen sillä, että eläinten ilmeet ovat erilaisia ja että ”ne näkee”. Kysyttäessä lapset kuitenkin vastasivat, että sekä nalle että tyttö voivat olla iloisia. Oikea kuvasarja muodostui pienellä avustuksella ja lapset osallistuivat paljolti itse sarjan järjestämiseen. Päiväkotiin tulo -kuvasarjaa pidettiin mukavampana kuin vuoristorataa mutta vaikeampana kuin hiekkalaatikko.

Viisivuotiaiden kohdalla ilmeni kolmannen kuvasarjan kohdalla väsymystä ja levottomuutta, mutta he jatkoivat kuitenkin tehdä viimeisen kuvasarjan. Lapset löysivät sarjan kuvista ja siitä syntyneistä keskusteluista seuraavia tunteita: iloisuus, surullinen, ikävä, jännitys, tylsyys, kivan tunne. Iloisuus johtui retkelle pääsystä. Lapset huomasivat nallen olevan vielä vähän surullinen tämän mennessä leikkimään. Äitinä lähtö aiheutti ikävän tunteen. Lapset kokivat riisumisen olevan tylsää. Viisivuotiaat havaitsivat nallella olevan päiväkotiin tultaessa surullinen ilme, joka ilmenee nallen itkiessä. Lisäksi tilanteesta löytyi myös iloisuuden ja jännittävyyden tunteet. Omalla kohdalla he mainitsivat, että päiväkotiin tulo ei tunnu surulliselta. Lapset kokevat, että sekä ihmisillä että eläimillä voi olla välillä melkein samanlaisia tunteita. He kuitenkin mainitsivat, että esimerkiksi hevonen ja kameli puhuvat eri tavoilla kuin ihmiset, eikä niistä voi tietää, ovatko ne iloisia vai surullisia. Kysyttäessä mistä näkee, että koira on iloinen, he vastaavat, että koiralla on silmät. Kuvasarjan järjestämisvaiheessa lapset pohtivat omaa kokemusta päiväkotiin tulosta. Sarjan muodostaminen osoittautui hieman haastavaksi. Lasten mielestä tunteita oli helppo löytää tästä kuvasarjasta, eikä sitä koettu vaikeaksi. Päiväkotiin tulo -kuvasarja koettiin toiseksi hausimmaksi sarjaksi.

Kuusivuotiaat jatkoivat tehdä hyvin vielä kolmannen kuvasarjan. Kuvasarja tuotti paljon keskustelua lasten ja meidän välillä. Lapset löysivät sarjan kuvista ja siitä syntyneistä keskusteluista seuraavia tunteita: iloinen, surullinen, tyytyväinen, huono ja tavallinen. Kuvia tarkasteltaessa lapset kertoivat nallejen näyttävän iloisilta. Tyytyväisyys ilmeni nallen kävellessä äidin kanssa kohti kuvassa olevaa rakennusta. Huono tunne tuli esille kysyttäessä, millaiset olot nallella on. Nallen itkiessä lapset pohtivat sen olevan surullinen. Tavallisuuden tunne ilmeni nallen leikkiessä autolla. Lapset ajattelivat nallesta tuntuvan päiväkotiin tullessa surulliselta ja huonolta, sillä nalle alkoi itkeä. Omalla kohdalla päiväkotiin tulo ei tunnu ikävältä. Lapset huomasivat nallen olevan surullinen, koska nallelta tuli kyyneleitä ja nallen suu on vähän alaspäin. Kuusivuotiaiden mielestä eläimillä on samoja tunteita kuin ihmisillä, kuten iloa, surua ja tavallisuuden tunnetta. Kuvasarjan järjestäminen onnistui lapsilta hyvin. Lapsilla oli jonkin verran keskenään eriävää mielipidettä siitä, mitä kuvissa tapahtuu. Päiväkotiin tulo -kuvasarja oli heidän mielestään kivoin.

7.1.6 Päiväkodista lähtö -kuvasarja

Nelivuotiaat tuntuivat jo väsyneeltä viimeisen kuvasarjan aikana. Lapset olivat vähäsanaisia ja vastasivat lähinnä vain suljettuihin kysymyksiin. Lapset löysivät sarjan kuvista ja siitä syntyneistä keskusteluista seuraavia tunteita: iloinen ja surullinen. Iloinen tuli ilmi siitä, kun kuvasarjan äitinalle tuli hakemaan pikkunallen päiväkodista. Surullisuuden tunne tuli esille kysyttäessä yhdestä kuvasta, onko nalle vielä iloinen. Lasten mielestä pikkunallella on huono tunne, kun äitinalle tulee häntä hakemaan. Kuitenkin nallella on ollut äitiä ikävä ja tulee iloiseksi nähdessään äidin tulevan. Lasten omasta mielestä tuntuu iloiselta päästä kotiin, koska siellä on leluja. Lapset huomaavat nallen olevan iloinen sen suusta ja surullinen, koska nalle katsoo maata. Kysyttäessä, onko eläimillä samoja tunteita kuin ihmisillä, he nyökkäävät myöntymisen merkiksi. Pienen avustuksen jälkeen kuvasarjan muodostuminen onnistui hyvin lapsilta.

Myös viisivuotiaiden kohdalla alkoi näkyä tämän kolmannen kuvasarjan kohdalla, että lapset eivät enää jaksaneet keskittyä olennaiseen. Tunteita kuitenkin ilmeni melko runsaasti. Lapset löysivät sarjan kuvista ja siitä syntyneistä keskusteluista seuraavia tunteita: iloinen, huolestunut, hymyilevä, onnellinen, rauhallinen, huono ja hyvä tunne. Lapset kertoivat autossa matkustamisen tuottavan hyvää tunnetta. Kuitenkin, jos matka tai odotus on pitkä, tulee lapsille siitä huono tunne. Huolestuneisuus johtui siitä, että jos isä ei osaisikaan tehdä ruokaa tai jos sattuisi jokin vahinko lapsenvahdin puuttuessa. Kuvasarjasta huolestuneisuus löytyi nallen joutuessa lähtemään päiväkodista ja siitä, että nalle palelee ulkona ja voi tulla flunssaiseksi. Hymyilevä ilme johtuu lasten mielestä onnellisuuden ja rauhan tunteesta. Lasten mielestä nalleilla ja ihmisillä on samoja tunteita. Eläimillä voi olla esimerkiksi ”tosi paha tunne”, kun ihmiset yrittävät ampuu niitä, ”eivätkä ne tykkäis” kuolla. Kuvasarjan järjestäminen onnistui muutaman yrityskerran jälkeen. Päiväkodista lähtö -kuvasarja oli heidän mielestään ”tosi helppo”. Molemmat kuitenkin pitivät vähiten tästä sarjasta.

Kuusivuotiaat tuottivat tästä Päiväkodista lähtö -sarjasta paljon puhetta ja tunteita. Lapset löysivät sarjan kuvista ja siitä syntyneistä keskusteluista seuraavia tunteita: iloinen, surullinen, huono, harmitus, onnellinen, kiva ja paha tunne. Lapset katsoivat, että nallen ilme ja olo näyttivät iloiselta. Surullisuuden he huomasivat verratessaan nallejen näyttävän keskenään erilaisilta. Surullisuuden tunnetta lapset täydensivät sanalla huono. ”Harmitus” tuli ilmi kysyttäessä, onko nalle tyytyväinen vai harmittaako sitä. Samoin onnellisuus tuli esille vaihtoehtojen kautta. ”Kivan” tunne esiintyi, kun lapset katsoivat nallen pääsevän takaisin puistoon. Pahan tunteen lapset huomasivat kuvasta, jossa nalle lähti äidin kanssa kotiin, eikä saanut jäädä leikkimään päiväkodin leluilla. Lasten mielestä nallesta tuntui kuitenkin ”kivalta” lähteä päiväkodista kotiin. Nallen surullisuuden huomasi siitä, että lasten mukaan se näyttää siltä. Omalla kohdallaan lapset eivät tunnista itsellään olleen samanlaista tunnetta. Iloi-

suuden lapset huomasivat nallen silmistä ja suusta. Lasten mielestä nalleilla ei voi olla samoja ilmeitä ja tunteita kuin ihmisillä. Koirilla kuitenkin näin voi olla. Tätä lapset eivät kuitenkaan osaa perustella. Kuvasarjan muodostaminen oli vähän haastavaa, mutta ohjaajien vihjeiden avulla oikea lopputulos löytyi. Kysyttäessä, onko kuvakorteilla mukava pelata, lapset vastasivat, että eivät pidä kauheasti. Syysi he kertovat sen, että eivät ole ennen tehneet tällaisia. Päiväkodista lähtö -kuvasarja oli heidän mielestään ”pikkaisen” vaikea ja he sanoivat sen vaikeimmaksi näistä kuvasarjoista.

7.2 Aikuisten kyselylomakkeen tulokset

Päiväkodille suunnattuun kyselylomakkeeseen (Liite 4) vastasi kolme kasvatushenkilöstön jäsentä: lastentarhanopettaja, sosionomi ja lastenhoitaja. He kokivat kuvien herättävän keskustelua lapsille läheisistä aiheista, kuten ikävästä, kiusauksesta, harmituksesta, ilosta ja jännityksestä. Tunteet, joita kuvakorteista saattaisi ilmetä, oli heidän mielestään jännitys, suru, ilo, ikävä, harmitus ja pelko.

Henkilöstö vastasi kuvasarjojen järjestämiseen liittyvässä kysymyksessä, että eivät itse päässeet kokeilemaan niitä, mutta ajattelevat kuvien olevan hyvin eritasoisia ja eri-ikäisille suunnattuja. Vastajat kertoivat, että etenkin mustavalkoiset kuvat sopivat heidän mielestään enemmän kouluikäisille. Kasvatushenkilöstön mielestä lapsille soveltuvuin ulkoasu on selkeä ja värikäs sekä sopivasti pelkistetty. He kertoivat kyselylomakkeessa, että aikuisten kesken keskustelua herättivät mustavalkoiset kuvat, jotka tuntuivat jotenkin pelottavilta.

Päiväkodinhenkilöstö mainitsi kuvakorttien käyttömahdollisuuksiksi sen, että niillä voi helposti käsitellä tunteita esimerkiksi uuden lapsen aloittaessa päivähoiton. Kyselyyn vastaajien mielestä kuvakorttien mukana olisi hyvä olla kirjallinen ohje siitä, millä tavoin kuvakorttien eri sarjoja voisi käyttää. Pienempiä lapsia ajatellen toivottiin selkeämpää jatkumoa kuvakortteihin. Ajankäytöstä oltiin sitä mieltä, että aikaa pitää varata reilusti, jotta kaikki esiin nousevat ajatukset ja tunteet ehditään käsitellä.

7.3 Tulosten analyysi

Käytimme analyysin pohjana aiemmin tutkittua teoriaa. Otimme esiin tutkimuksemme kannalta tärkeimmät tulokset ja huomiot, joita aineistosta nousi esille. Analyysissa käsittelemme aineistoa muun muassa sosiaalis-emotionaalisten taitojen, taideymmärryksen, leikin ja vuorovaikutuksen kautta. Lisäksi analysoimme myös omaa toimintaamme tutkimustilanteessa.

Tunteiden tunnistamista voidaan opetella leikin avulla ja leikki on myös hyvä apuväline kohdatessa uusia asioita (Kinnunen & Latva-Kyyny 2009, 27 - 28). Tarkoituksemme oli saada kuva-

korteista ja niiden käyttötilanteesta leikkimielinen. Halusimme, että ne eivät synnytä kilpailuhenkeä, vaan lapset yhdessä ratkovat eteen tulevia ongelmia ja pääsevät yhteiseen päämäärään. Toivomme, että kuvakorttien käyttämisen tuloksena lasten olisi helpompi kohdata uusia ja erilaisia tilanteita, kuten yksin kotiin jäämistä. Kuvakorttien käyttötilanteemme oli leikkimielinen, mutta silti lasten kuvakorteista heijastuneet kokemukset olivat tasavertaisesti positiivisia ja negatiivisia. Kinnunen & Latva-Kyyny (2009, 28) kuitenkin toteavat, että leikissä ilmenevien tuntemusten olevan pääasiassa positiivisia. Kalaoja (2003) jatkaa, että leikki on mielekästä toimintaa, jossa tutkitaan ympärillä olevan maailman perusasioita. Tällöin oppiminen tapahtuu huomaamatta. Pyrkimyksemme oli tuoda ilmi tunnesanoja leikkimielisen tilanteen avulla. Kuvasarjojen tapahtumat olivat lapsille arkipäiväisiä tilanteita ja annoimme lapsille mahdollisuuden kohdata uusia näkökulmia niihin.

Neljän ja viiden ikävuoden tienoilla lapsi pitää väreistä ja niiden synnyttämistä tuntemuksista. Lapsi suorittaa mielellään omaan kokemusmaailmaan liittyvät tehtävät ja heille olisi hyvä antaa luovuutta kehittäviä tehtäviä. (Jarasto & Sinervo 2000, 56 - 58.) Havainnointitilanteesta huomasimme, että varsinkin neljävuotiaat lapset olivat kiinnostuneimpia värillisistä kuvakorteista. Nelivuotiaiden kohdalla olimme myös positiivisesti yllättyneitä siitä, miten hyvin he löysivät tunteita. Alkujännityksen lauettua lapset tuottivat runsaasti puhetta ja olivat vapautuneita seurassamme. Lapset ymmärsivät hyvin kuvakorttien kuvien alkuperäisen tarkoituksen. Esimerkiksi nelivuotiaat osasivat tulkita tytön juoksevan kohti vaunua (Kuva 1), kun taas vanhemmat lapset katsoivat tytön hyppivän vaunussa. Jäimmekin pohtimaan 4-vuotiaiden kohdalla, että osuiko kohdallemme rohkeita persoonia, jotka uskalsivat ilmaista ajatuksensa vai johtuiko se lasten nuoresta iästä, jolloin vielä uskalletaan rohkeasti ilmaista omat ajatukset.



Kuva 1. Tyttö hyppii vaunussa Vuoristorata -kuvasarjassa

Havainnointimme aikana huomasimme, että pienempien lasten kohdalla kuvien määrää on tarpeellista vähentää, jotta tehtävän tarkoitus olisi yhdenvertainen kaikille lapsille. Emme kokeneet kuvien vähentämisen vaikuttavan haasteellisuuteen tai mahdollisuuteen oppia uutta. Tunteiden ilmaiseminen ryhmässä ei tuottanut mielestämme lapsille vaikeuksia. Osa lapsista ei kuitenkaan välittömästi myöntänyt itsessään olevan niin sanottuja negatiivisia tunteita, kuten itku. Keskustelun kautta löytyi kuitenkin tilanteita, joissa lapsi tunnisti itsensä olleen esimerkiksi itkuinen.

Viiden ikävuoden lähettyvillä lapsella on kyky eläytyä erilaisiin tuntemuksiin ja ilmaista niitä elein ja ilmein. Heillä on myös kyky tuottaa erilaisia tapahtumasarjoja. (Jarasto & Sinervo 2000, 54 - 63.) Tutkimuskohteena olevat neljävuotiaat lapset eläytyivät mielestämme hyvin kuvasarjoissa ilmeneviin tapahtumiin ja niistä syntyviin tuntemuksiin. Ne ilmentyivät muun muassa lasten tavasta puhua esimerkiksi surun tunteesta tai eleestä ilmaista vuoristoradan liikettä. Neljä- ja viisivuotiaat osasivat myös jäljitellä surun ja ilon tunnetta. Viisivuotiaat olivat innokkaita kertomaan muistakin aiheista kuin mitä kuvakorteissa ilmeni. Vaikka yritimme ohjata keskustelua takaisin kuvakortteihin, lasten mielenkiinto pysyi omissa asioissa. Positiivinen puoli tässä kuitenkin oli se, että saimme tästä ”muusta keskustelusta” irti tunnesanoja, vaikka ne eivät suoranaisesti liittyneet kuvakortteihin. Eräs viisivuotias osasi kertoa siskonsa kiukun tunteesta, sen syystä ja synnyttämästä ilmeestä. Hän osasi löytää myös lohdutus-

keinon siskon pahalle mielelle. Woolfson (2001, 126) toteaakin, että tässä ikävaiheessa lapsi ymmärtää toisten tunteita ja osaa jonkin verran olla lohduttajana.

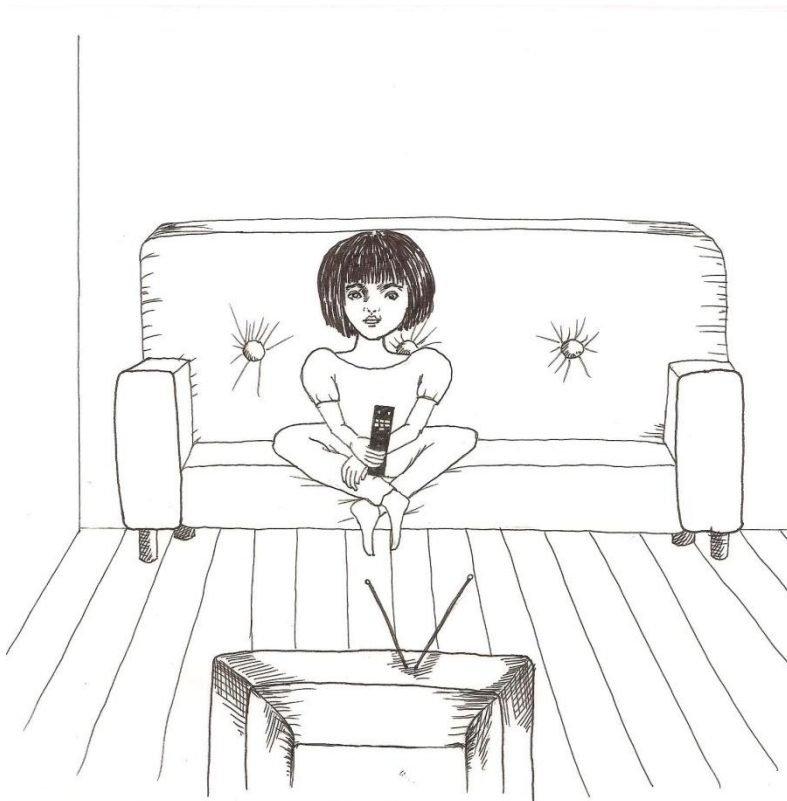
Kuusivuotiaat lapset ovat vapautuneita ilmaisemaan omia ajatuksiaan ottaen samalla toiset huomioon ja heillä on taito pohtia syy-seuraus suhteita (Jarasto & Sinervo 2000, 62 - 69). Kuusivuotias lapsi ymmärtää myös eriävät mielipiteet (Woolfson 2001, 136). Lapsi jaksaa pitää huomionsa tietyssä asiassa, mutta jotta hän oppii uusia asioita, hänen on oltava kiinnostunut niistä (Kahri 2003, 16 - 20). Kuusivuotiaiden kohdalla ihmettelimme lasten vähäistä kommunikointia, ja tunnesanojen tuottaminen vaikutti vaikealta. Varsinkin 6 -vuotiailla tunnesanat rajoittuivat iloisuuteen ja surullisuuteen. Havaintojemme perusteella meille jäi sellainen mielikuva, että tämän ikäisellä lapsella on tietynlainen suodatin. Se rajoittaa lapsia sanomaan sitä, mitä ajattelevat siinä pelossa, että vastaus olisi väärä. Osasyyn tähän saattoi olla se, että me ohjaajina olimme lapsille vieraita ja paikalla oli videokamera. Havainnointitilanteessa huomasimme myös, että kuusivuotiaat lapset osasivat antaa tilaa toisten ajatuksille ja puheelle. Heidän välinen keskustelunsa tuntui olevan vuorovaikutuksellista ja yhteistyö lasten välillä sujui pääasiassa hyvin. Eräiden lasten sanojen mukaan tehtävät eivät olleet niin ”kivoja”, koska niitä ei ollut tehty aiemmin. Havainnointitilanteessa kuitenkin huomasimme, että suurin osa kuusivuotiaista oli innostuneita kuvakorteista.

Havainnointitilanteessa huomasimme, että lapset kiinnittivät kuvakorteissa huomiota asioihin, joita emme olleet ennalta ajatelleet. Olimme hämmentyneitä siitä, millaisiin asioihin lasten huomio kiinnittyi. He muun muassa yrittivät sovittaa useassa kuvassa esiintyvää aitaa jatkumoksi, jolloin aidan palat kohtaisivat kuvasta kuvaan. Toisessa sarjassa lapset yrittivät muodostaa taustalla esiintyvää nurmikkaa samanlaiseen jatkumoon. Lapset kiinnittivät huomion myös väritysvirheisiin ja tulkitsivat ne muun muassa vereksi silmässä (Kuva 2). Jatkoa ajattellessa huomasimme, kuinka tärkeää on kiinnittää huomio kuvia tehdessä pieniin yksityiskohtiin, jotta käyttötilanteissa huomio ei ajaudu ”väärin asioihin”.



Kuva 2. Verta nallen silmässä Päiväkotiin tulo -kuvasarjassa

Kuvat välittävät aistimuksia ja mielikuvia ja niiden sisältö saattaa määritellä sen, pitääkö lapsi kuvien tapahtumista. Kuvien mielenkiintoon vaikuttaa myös värit. (Hakkola ym. 1991, 18 - 34.) Eräät lapset sanoivat, että kuvat eivät olleet värittömänä niin ”kivoja” kuin värillisenä. Henkilöstön mielestä värittömät kuvat olivat rajuja ja pelottavia. Henkilöstön mielipide siis tuki osittain lasten havainnointiaineistosta nousseita huomioita. Jälkikäteen ajateltuna olisi ollut hyvä toteuttaa yksi mustavalkoinen sarja iloisella tapahtumalla ja toinen surullisella. Nyt molemmat mustavalkokuvat olivat jo aiheeltaan pelottavia ja lastenkin mielestä niissä tapahtui ikäviä asioita. Huomasimme havainnointitilanteessa, että värikkyys osoittautui miellyttäväksi tekijäksi. Myös lapsien kommentit vahvistavat huomiotamme. Värittömien kuvakorttien kohdalla tuli eniten väärinymmärryksiä ja lapset kiinnittivät huomiota pieniin taiteellisiin yksityiskohtiin ymmärtäen ne omalla tavallaan. Esimerkiksi posken varjostus katsottiin olevan ”pipi” ja sohvan napin painauma aurinko (Kuva 3). Vanhimmat lapset kiinnittivät suurempaa huomiota kuin pienemmät itse piirustuksiin ja siellä ilmeneviin yksityiskohtiin.



Kuva 3. Auringon painaumat sohvassa Yksin kotona -kuvasarjassa

Päällimmäinen syy kuvien erilaisille ulkoasuille oli se, että halusimme testata, millainen ulkoasu lapsia miellyttää. Yhden tutkimuskysymyksemme kannalta oli olennaista selvittää, mistä kuvista lapset pitivät eniten ja mistä vähiten. Hakkola ym. (1991, 72 - 73, 147) toteavatkin erilaisten kuvien esittämisen edistävän lasten esteettistä näkemystä ja että tärkeää on keskustella kuvien sisällöstä. 4 - 5 -vuotiaat pystyvät piirustuksista aluksi luettelemaan ehkä vain joitain konkreettisia asioita, mutta vähitellen he kykenevät huomioimaan ja kiinnittämään huomioita kuvien esteettiseen ilmaisuun. Aikuinen voi ohjeistaa lasta tähän kysymyksillään. Tärkeää kuitenkin on, ettei kuvia aseteta paremmuusjärjestykseen vaan kysellään kuvien luonnetta.

Henkilöstön mielipiteiden ja lasten havainnointiaineistosta nousseiden ilon ja surun tunteiden yleisyys oli meille pieni pettymys. Tästä syystä johdattelimme lapsia tuottamaan muita tunteisanoja, jotta saisimme lapset pohtimaan tarkemmin kuvien sisältöä. Kritisioimme omaa työtämme siinä, että unohdimme kuusivuotiaiden kanssa keskustella havainnointitilanteen alussa siitä, mitä tunteet ovat. Jäimme pohtimaan, olisiko niistä puhuminen selkeyttänyt lasten ajatuksia kuvakorttien tarkoituksesta ja käytöstä. Huomasimme kuvasarjojen järjestyksessä, että joissain tilanteissa meidän antamamme sanalliset ohjeet auttoivat lapsia pääsemään eteenpäin. Niissä tilanteissa, joissa sanalliset ohjeet eivät riittäneet, annoimme lapsille tarkempia ja yksityiskohtaisempia esimerkkejä siitä, miten kuvakortit tulisi järjestää.

Kun lapset toimivat yhdessä, on vanhemman lapsen kyky ohjata nuorempaa tärkeää, sillä esimerkiksi kielelliset vihjeet ja fyysiset eleet auttavat pienempää lasta vaativimmissa tehtävissä. Tämä johtuu siitä, että lapsilla on vahva jäljittely pyrkimys. (Karila ym. 2006, 175 - 176.) Havainnointilanteessamme huomasimme, että pareista löytyi aina toinen, joka johdatteli tilannetta. Toinen lapsista oli enemmänkin myötäilevä eikä tuonut esille omia mielipiteitään ilman, että niitä kysyttiin. Tässä suhteessa oli kuitenkin poikkeus 6-vuotiaiden kanssa, jotka toimivat paremmin tasavertaisessa yhteistyössä. Kuvien järjestely oli joka ikäryhmässä kohtuullisen haastavaa, mutta toisaalta lapset keksivät hyvin tarinoita muotoilemistaan kuvasarjoista. Vaikka kuvasarjat olivat eritasoisia, ei lasten järjestelykyvyssä näkynyt huomattavaa eroa eri kuvasarjojen kohdalla. Kuvien testaustilanne oli vuorovaikutuksellinen ja siinä tapahtui keskustelua sekä lasten ja aikuisten välillä. Myös Kontu ja Suhonen (2006, 110) myötäilevät vuorovaikutuksen sisältävän yhdessäoloa ja keskinäistä keskustelua.

Omat näkemyksemme havaintoaineiston pohjalta oli se, että Jäätelö ja Vuoristorata - sarjat vaikuttivat helpoimmilta ja innostavimmilta. Pohdimme oliko syynä se, että kuvasarjat olivat ensimmäisiä, jolloin lapset vielä jaksoivat keskittyä. Päiväkotiin tulo -kuvasarjat ja Päiväkodista lähtö -kuvasarjat taas käsiteltiin viimeisenä, jolloin huomasimme niiden aikana esiintyvän levottomuutta, eivätkä lapset jaksaneet keskittyä olennaiseen. Mustavalkokuvat olivat ehkä haastavia, mutta synnyttivät paljon keskustelua lasten keskuudessa. Koemme, että kuvakortteja voidaan käyttää leikkipedagogisena välineenä, ja niiden avulla lasten tunnemaailmaa pystytään kartoittamaan ja kehittämään. Näiden kuvakorttien käytössä tarvitaan kuitenkin aikuisen ohjausta ja apua, jotta niistä saa parhaimman hyödyn.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET TUTKIMUSKYSYMYSTEN VALOSSA

Tulosten pohjalta voimme päätellä lasten kykenevän tunnistamaan erilaisista kuvista niin positiivisia, negatiivisia kuin neutraalejakin tunteita. Se, onko kuvassa eläin vai ihmishahmo, ei vaikuttanut tunteiden tunnistamiseen. Värien käyttö vaikutti jonkin verran ja värit tekivät kuvista mielenkiintoisempia. Emme halunneet määritellä, mitä tunteita kuvista on mahdollisuus löytää, sillä koemme, että jokainen tulkitsee kuvat ja ilmeet eritavoilla. Yhtenäistä rajaa ei näin ollen ole tarvetta tai edes mahdollista vetää. Tulokset osoittavat, että lapset tunnistavat tunteita, vaikka eivät aina osaisikaan nimetä niitä. Saamamme tulokset eivät ole kuitenkaan yleistettävissä kaikkiin lapsiin, sillä kohdejoukkomme oli hyvin pieni.

Seuraavaksi vastaamme asetettuihin tutkimuskysymyksiin lasten teemahaastattelun tulosten ja henkilöstön kyselylomakkeen vastauksien avulla. Saamiemme vastauksien pohjalta pohdimme, millaisia tunteita lapset tunnistavat kuvakorteista, millainen jäsentelytaito lapsilla on

kuvasarjojen muodostamiseen, millaiset kuvien ulkomuodot soveltuvat parhaiten lapsille ja minkälaisia käyttömahdollisuuksia kuvakorteilla on päiväkodissa.

8.1 Millaisia tunteita lapset tunnistavat kuvakorteista?

Huomasimme testaustilanteen alkuvaiheessa, että lasten tunnesanasto rajoittui suurimmaksi osaksi iloisuuden ja surullisuuden tunteisiin. Tästä johtuen koimme tärkeäksi ohjata ja avittaa lapsia tuottamaan myös muita tunnesanoja. Apukeinoina käytimme vaihtoehtoja ja lisäkysymyksiä, joita esitimme lasten antamien tunnesanojen jatkoksi. Kuvakorteista nousseita lasten antamia tunnesanoja olivat muun muassa ikävä, hymyilevä, hauskan, hyvän, pahan ja oudon tunne, surkea, pelko, innostus, kiukku, harmitus, normaali, vihastuminen, naurun ja itkun tunteet, tavallisuus, surkea, kiukkuinen, tyytyväinen, totinen, hassu, jännitys, tylsyys, huolestunut, onnellinen ja rauhallinen.

Lisäksi tuli tuntemuksia kuten pehmeä, kylmä, hassu ja tylsä. Emme lähteneet rajaamaan lasten tuottamia tunnesanoja, vaikka osa niistä ei ehkä kohdannut tutkimuksemme lähtökoh-
tia. Pohdimme sitä, että lasten on vaikea ymmärtää tunteen ja tuntemuksen eroa. Aloimme myös itse kyseenalaistaa sitä, mikä loppujen lopuksi on tunnetta. Tunne saattaa olla psyykkinen tai fyysinen tai jopa molempia yhtä aikaa. Tunteiden sisällöllinen merkitys on vaihtelevaa ja jokaisen oma kokemus. Esimerkiksi ”hassu” -tunteella lapset tarkoittivat sitä, että nallejen toiminta oli hassua, mutta toisessa kohtaa nallen tunne oli hassu.

Päiväkodin henkilöstön mielipiteet siitä, mitä tunteita kuvasarjoista voi nousta esiin, vastasivat suurimmaksi osaksi lasten tuottamia tunnesanoja. Koimme, että henkilöstön oli ehkä hankala asettua lapsen rooliin, koska eivät olleet mukana testauksessa. Heidän ajattelemat tunteet tulivat kuitenkin kaikki esille lasten puheesta, mutta lapsilta tuli sellaisia tunteita, joita henkilöstö ei ollut ajatellut syntyvän. Kuvat ehkä näyttävät aikuisen silmään yksilöotteisilta, mutta lasten mielikuvitus antoi niille tuottoisamman merkityksen.

8.2 Millainen jäsentelytaito lapsilla on kuvasarjojen muodostamiseen?

Huomasimme heti ensimmäisessä kuvasarjassa, että lapsilla oli tarve muodostaa kuvista tarina sitä mukaan, kun he saivat uusia kuvia katseltavakseen. Jouduimmekin kehottamaan lapsia tarkastelemaan ja keskittymään yhteen kuvaan kerrallaan. Lapsille tarinan kulku muotoutui siihen järjestykseen, jossa kuvat heille esitimme. Tätä jo syntynyttä tarinaa lasten oli vaikea muodostaa uuteen, loogiseen järjestykseen. Yritimme ohjeistaa tarinan syntyä kertomalla kuvasarjalle ajattelemamme teeman, kuten päiväkotiin tulo. Runsaalla ohjeistuksella ja yhteistyöllä saimme kuvasarjoista lopulta loogiset ja saimme lapset ymmärtämään tarinan kuvakorttien sisällä.

Tarinan muodostamista vaikeutti selvästi se, että osassa kuvasarjoista oli liian monta samankaltaista kuvaa. Lapset eivät osanneet tulkita kuvien eroavaisuuksia ja tämä sekoitti heidän ajatustaan tapahtumien kulusta. Kuvasarjojen ulkoasut, kuten värit ja muodot eivät mielestämme vaikuttaneet runsaasti siihen, osasivatko lapset järjestää kuvasarjat oikein. Ennenminkin tapahtumien sisältö ja omakohtaiset kokemukset vaikuttivat siihen, oliko sarja helposti muodostettavissa. Myös kuvien ja hahmojen selkeys vaikutti lasten jäsentelytaitoon.

Jäätelökesä -sarjan huomasimme olevan lapsille helpoiten järjestettävissä. Syynä tähän ajatelimme olevan sen, että kuvia oli vain neljä ja ne olivat hyvin pelkistettyjä. Vuoristorata -sarja saattoi osoittautua haastavaksi sen takia, että se ei kohdannut lasten omaa kokemusmaailmaa. Vuoristorata -sarjan tapahtumakulku jäi lapsille epäselväksi, eivätkä he osanneet hahmottaa vuoristoradan suuntakulkua. Myös Yksin kotona -sarjan huonona puolena oli lasten omien kokemusten puuttuminen. Lapset osasivat silti pohtia tilannetta omakohtaisesti, ajatellen, että yksin jäädessä kotoa löytyy kuitenkin hoitaja. Hiekkalaatikko -sarjan samankaltaiset kuvat aiheuttivat lapsissa hämmennystä, eikä tämän takia kuvan sarjoittaminen onnistunut ilman yksityiskohtaista ohjausta. Päiväkotiin tulo -sarjan kohdalla lapset osasivat järjestelytilanteessa löytää hyvin haetun tapahtumaketjun. Syynä tähän saattoi olla se, että lapset olivat jo sisäistäneet korttien tarkoituksen, ja myös aihe oli omakohtainen kaikille. Sama toistui Päiväkodista lähtö -sarjassa.

Henkilöstön mielestä kuvasarjat ovat hyvin eritasoisia ja eri-ikäisille suunnattuja. He eivät osanneet vastata, miten lapset onnistuvat kuvasarjojen muodostamisessa ilman, että pääsisivät käyttämään kuvia lasten kanssa. Lasten havainnoinnin perusteella huomasimme, että henkilöstöltä tulleet kommentit ovat totuudenmukaisia. Huomasimme, että kuusivuotiaat selviytyivät parhaiten niin sanotuista vaikeammista kuvasarjoista, kuten Yksin kotona ja Hiekkalaatikko. Kuvien eritasoisuus oli selkeä, mutta kuitenkin positiivinen asia. Oppimisen kannalta on hyvä tarjota lapsille haastaviakin tehtäviä, jotta uuden oppimista voi syntyä.

8.3 Millainen kuvien ulkoasu soveltuu parhaiten lapsille?

Lasten mielipide kuvien ulkoasusta oli vaihteleva. Yksittäisten lasten mielipiteet osoittautuivat ristiriitaisiksi ja tulosten luotettavuuden kannalta häiritsevä tekijä oli se, että kuvasarjoja oli melko vähän. Kuvasarjojen vähäinen määrä oli kuitenkin toisaalta auttava tekijä lasten mielipiteiden jäsentelyssä, sillä heidän oli helppo verrata sarjoja keskenään. Eniten vertailua tapahtui vasta testaustilanteiden loppupuolella, kun kaikki kolme kuvasarjaa oli käyty läpi. Lapsilla ei enää riittänyt keskittymiskykyä ja jaksamista syvälliseen pohdintaan kuvasarjojen miellyttävyydestä.

Mielestämme aiheet vaikuttivat kuvien ulkoasun ohella siihen, mistä kuvasarjoista lapset pitivät. Muun muassa Hiekkalaatikko - sarjasta lapset eivät pitäneet sen vuoksi, että siinä tapahtui kiusaamista. Jäätelökesää ja Vuoristorataa pidettiin yleisesti helppoina ja kivoina. Missään ikäryhmässä niitä ei koettu lasten sanojen mukaan vaikeaksi. Yksin kotona ja Hiekkalaatikko - sarjat olivat joillekin lapsille hieman vaikeampia, mutta eräät kuusivuotiaat pitivät niitä kiivoimpina. Päiväkotiin tulo ja Päiväkodista lähtö jakoivat mielipiteet. Osan mielestä sarjat olivat ”tosi helppoja” ja kenties tämä oli syy siihen, ettei niistä pidetty.

Kasvatushenkilöstön mielipide poikkesi jonkin verran siitä, mitä lasten havainnointiaineisto antoi meille tuloksiksi. Selkeys ja värikyvyys eivät välttämättä anna tarpeeksi haasteita lapsille, joita taas mustavalkoisista kuvista ilmeni. Havainnointimme pohjalta emme huomanneet kuvien värityömyyden aiheuttavan pelkoa tai mielenkiinnottomuutta lapsissa.

8.4 Minkälaisia käyttömahdollisuuksia kuvakorteilla on päiväkodissa?

Havainnointimme perusteella huomasimme, että kuvakorttien käyttömahdollisuuksia voi olla useita. Kuvakortit voivat olla apuvälineenä tunnesanojen oppimisessa ja omien tunteiden ilmaisemisessa. Olemme samaa mieltä päiväkotihenkilöstön kanssa siitä, että kuvien avulla voi helposti käsitellä tunteita uuden lapsen aloittaessa päivähoidossa. Olemme samaa mieltä myös muutamien kuvakorttien selkeyttämistarpeesta, jotta niiden käyttömahdollisuudet olisivat laajemmat.

9 POHDINTA

Opinnäytetyömme työstäminen oli pitkäkestoista ja se sisälsi monia haasteellisia, mutta toisaalta anteliaita jaksoja. Olemme tyytyväisiä siihen, mitä olemme saaneet aikaiseksi opinnäytetyöprosessimme aikana. Vaikka prosessi oli alkuvaiheessa haastava eri yhteistyötahojen takia, saimme mielestämme opinnäytetyöstämme kattavan ja laajan. Opinnäytetyöprosessin aikana oma ammatillisuutemme kasvoi huomattavasti. Saimme muun muassa uutta ja tarpeellista tietoa lasten sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä ja tunnekasvatuksesta. Opinnäytetyöprosessi opetti meitä myös pohtimaan eri työvälineiden suunnittelua sekä sisällöllisesti että ulkoasujen mukaan.

Aloitimme opinnäytetyön syksyllä 2009. Silloin tarkoituksena oli kehittää pelisovellus smart-board - pöydälle yhdessä Keravan Laurean liiketalouden opiskelijoiden kanssa. Yhteistyö osoittautui kuitenkin haasteelliseksi ja jouduimme keväällä 2010 päätyään toiseen tapaan tehdä opinnäytetyötämme. Tämä lannisti hetkeksi intoamme, mutta kesän jälkeen löysimme

uuden vaihteen koko prosessin suhteen. Syksyn ajan teimme paljon töitä opinnäytetyöme eteen. Positiivisia puolia tässä on se, että vaikka ajallisesti olemme käyttäneet tähän paljon aikaa, on tietoa tullut koko ajan lisää ja näin ollen olemme saaneet opinnäytetyöstämme syvemmän ja kattavamman kokonaisuuden.

Alkuperäisten yhteistyötahot osoittautuivat meidän kannaltamme hankalaksi. Meille kuitenkin tarjoutui mahdollisuus tehdä yhteistyötä hyvinkääläisen taidepäiväkodin Onnimannin kanssa. Ensimmäinen palaveri oli syyskuussa ja noin kahden viikon päästä olimme jo toteuttaneet tutkimuksen. Tutkimuksen aloittamista helpottikin se, että meidän ei tarvinnut hakea tutkimuslupia, koska päiväkodin oli yksityinen. Olemme tyytyväisiä yhteistyöhön päiväkodin kanssa ja koemme, että heidän avoin vastaanotto helpotti koko opinnäytetyöme tekoa.

Luimme opinnäytetyötä varten paljon teorian tietoa muun muassa kirjoista, Internetistä ja muiden opiskelijoiden opinnäytetöistä. Koska opinnäytetyön sisältö muuttui matkan varrella, teimme myös paljon työtä, joka ei näy lopullisessa opinnäytetyössämme. Kävimme muun muassa useissa eri palavereissa ja tutustuimme smartboardin käyttötapoihin. Etsimme myös peilillistä lähestymistapaa alkuperäistä tavoitettamme varten. Koemme kuitenkin, että emme ole tehneet turhaa työtä. Kaikki uusi tieto, jota olemme tämän prosessin aikana saaneet, on edistänyt meidän omaa ammatillisuutta.

Tutkimuskysymysten laatiminen tuntui alussa haastavalta aiheen ollessa laaja-alainen. Olimme halunneet tutkia lasten sosiaalis-emotionaalista kehitystä monesta eri näkökulmasta, mutta rajasimme aiheet meidän mielestämme tärkeimpiin pääkohtiin. Alussa tutkimuskysymysten laatiminen tuntui haasteelliselta, koska halusimme niiden vastaavan täysin sitä, mitä halusimme tutkia. Onnistuimme kuitenkin jäsentämään kysymyksemme ja saimme mielestämme tarpeelliset vastaukset niihin. Kirjalliseen tuotokseen oli vaikea rajata aihe-alueet, joita käsitelimme opinnäytetyössämme. Oli haasteellista rajata ja valita ne aiheet, jotka olivat olennaisia ja tärkeitä. Tutkimusaineiston pohjalta teoreettinen viitekehys muokkautui jonkin verran. Teorian pääpaino pysyi samana, mutta se täydentyi tarvittavilla asioilla syrjäyttäen samalla ne asiat, jotka koimme tarpeettomiksi.

Olemme tyytyväisiä, että saimme testauskäyttöön kolme hyvin erilaista ja erityylistä kuvasarjaa. Jotta kuvakorteista tulisi mahdollisimman käyttökelpoiset, tulisi niitä muokata ja kehittää. Kuvia tulisi selkeyttää ja tehdä niistä yhdenmukaisia, jotta lasten kiinnostus ei menisi liiaksi yksityiskohtiin. Kuvasarjan kuvat eivät esimerkiksi saisi olla liian samankaltaisia, jolloin lapset eivät osaa välttämättä hahmottaa kuvien sisältöä. Pohdimme myös, että jos eri kuvasarjoissa kuvien lukumäärä vaihtelee, tulee niitä kuitenkin olla mahdollisuus muokata. Tämä auttaisi siinä, että kuvasarjat olisi sovellettavissa mahdollisimman monelle ikätasolle. Kuvien käyttötilanteen kestoa on myös hyvä tarkkailla lasten keskittymiskyvyn mukaan. Tulos-

ten valossa voimme kuitenkin suositella kuvia käytettäväksi tunteiden käsittelyn välineenä.

Vaikka olemmekin tyytyväisiä opinnäytetyömme lopputulokseen, löydämme prosessin ajalta asioita, joita olisimme voineet tehdä toisin. Opinnäytetyöprosessin alkuvaiheessa keskityimme etsimään tietoutta pelillisyyden näkökulmasta, sillä aihe oli meille vieras. Pohdimme, olisiko meidän kannalta ollut järkevämpää etsiä ensin tietoa enemmän sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä. Koemme näin jälkikäteen, että tutkimuksemme kannalta olisi ollut hyödyllistä käydä etukäteen tutustumassa päiväkotiin ja lapsiin. Mietimme myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta, olisiko meidän itse pitänyt valita tutkimukseen osallistuneet lapset ja parit. Luotamme kuitenkin päiväkodin henkilöstön eettisiin arvoihin ja uskomme, että kohdejoukko oli neutraali. Toinen luotettavuutta horjuttava asia on se, että kuvien käyttötilanteemme osoittautui joillekin lapsille liian pitkäksi. Tämä aiheutti sen, että viimeisten kuvasarjojen kohdalla osa lapsista ei enää jaksanut keskittyä kuviin, josta johtuen saamamme tulos saattoi vääristyä.

Pohdimme opinnäytetyön laajuuden merkitystä oman oppimisen kannalta. Koemme, että opinnäytetyö on iso osa koulutustamme ja tämän takia olisikin tärkeää valita opinnäytetyöaiheeksi sellainen aihe, joka kattaa laajasti sosionomin työkenttään kuuluvia asioita. Jälkikäteen ajatellen ennen opinnäytetyötä on hyvin vaikea määritellä oman aiheensa kattavuutta. Koemme opiskeluaikana opittujen asioiden heijastuvan monella tapaa opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa. Opitut asiat edesauttoivat esimerkiksi tutkimuksen tekoa. Asioita joutui kuitenkin kertaamaan, jotta niistä sai oman opinnäytetyön kannalta olennaiset asiat esiin.

Koemme, että tieto, jota olemme esimerkiksi tunteista saaneet, on hyvin olennaista sekä oman että läheisten ihmisten kannalta. On tärkeää antaa tilaa omille ja toisten tunteille, jotta kaikilla on mahdollisuus ilmaista sekä positiiviset että negatiiviset tunteet niin, että kaikkien hyvinvointi on kuitenkin turvattu. Vaikka opinnäytetyömme suuntautui alle kouluikäisiin lapsiin, uskomme, että saamamme tieto on sovellettavissa koko sosionomin työkenttään. Sosionomin työssä näkyy yhä enemmän tarvetta olla tietoinen sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä ja tunnetaidoista. Ensiarvoisen tärkeää on, että lasten parissa työskenneltäessä osataan painottaa tärkeisiin osa-alueisiin, joiden vaikutus heijastuu tulevaisuuteen.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Vastapaino: Tampere.

Alasuutari, P. Mitä on laadullinen tutkimus? Tampereen Yliopisto. Viitattu 10.9.2010.
<http://www.edu.oulu.fi/tohtorikoulutus/jarjestettava_opetus/Alasuutari/Mita_laadullinen_tutkimus_on.pdf>

Davies L. 2003. Enhancing Children's Emotional Development. Viitattu 26.10.2010.
<<http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip30.html>>

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin - narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 131-148.

Frostegren, M. L. 1996. Ymmärrä tunteesi hyväksy itsesi. Juva: WSOY.

Goleman, D. 1997. Tunneäly - Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.

Goodwin, C. 1995. Seeing in Depth. Viitattu 20.9.2010.
<http://www.sscnet.ucla.edu/clic/cgoodwin/95see_depth.pdf>

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. 2. painos. Juva: Bookwell Oy.

Hakkola, K., Laitinen S. & Ovaska-Airasmaa M. 1991. Lasten taidekasvatus. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Heinämäki, S. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Helkama, K. Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2001. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: OY EDITA AB.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hujala, E. 1996. Teoksessa: Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell Oy.

Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima A. & Latva S. 2007. Let's Play. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy. 149 - 165.

Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Juva: WS Bookwell Oy.

Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa! Tampere: Tammer-Paino Oy.

Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus Oy.

- Jarasto, P. & Sinervo, N. 2000. Alle kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1994) Interaction analysis: Foundations and practice. Institute for Research on Learning, Palo Alto, CA.
- Kahri, M. (toim.) 2003. Lapsen arki on leikkiä II. Kauhava: Kauhavan Kirjapaino.
- Kalaoja, E. 2003. Leikki ja sen mahdollisuudet opetuksessa. Viitattu 16.8.2010.
<www.kajaaninkampus oulu.fi/file.php?558>
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell Oy.
- Karling, M. Ojanen, T. Sivén, T. Vihunen, R. & Vilén, M. 2009. Lapsen aika. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Kasvu ja kehitys. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 1.11.2010.
<http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/>
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. 2010. Tunteesta tunteeseen - ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Opetushallitus. Viitattu 12.10.2010.
<http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen/tunteet_mita_ne_ovat>
- Kinnunen, I. & Latva-Kyyny, M. 2009. Tarinasta tunteeseen: tunnekasvatusprojekti päiväkodissa. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu.
- Kirmanen, T. 1999. Kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, I., Huijala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 194 - 217.
- Kontu, E. 2006. Kommunikaatiosuhde - vuorovaikutuksen keskeinen elementti. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) 2006. Eryityspedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino. 109 - 115.
- Korkeamäki, R-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy. 183 - 197.
- Kronqvist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy. 166 - 182.
- Kyrölämpi-Kylmänen, T. 2010. Lapsen hyvä arki. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Lahikainen, A. R., Hyvärinen, P. & Palander, R. 1991. Artikkelissa Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena - kokemuksia lapsen pelkojen tutkimisesta. Teoksessa Ruoppila, I., Huijala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 194 - 217.
- Lee, A. 2008. How to keep your child safe. United Kingdom: How to books.
- Leikki, kieli ja oppiminen. Varttua. Julkaistu 28.3.2006, Päivitetty 13.12.2006. Viitattu: 13.9.2010.
<http://varttua.stakes.fi/FI/Sisallot/tapatoimia/leikkiminen/leikki_kieli_oppiminen.html>
- Litja, T. & Oinonen, M. 2000. Mä en haluu! Leikki-ikäisen arjen pulmia. Helsinki: Oy Edita Ab.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään - näkökulmia 2010 -luvun varhaiskasvatukseen. Saarijärven Offset Oy.

Murbhy, A. P. 2010. Lastenleikkiä. Helsinki: Schildts Kustannus Oy.

Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa Ruoppila, I., Huijala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 234 - 254.

Parkkinen, T. & Keskinen, S. (toim.) 2005. Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus.

Peiliaineiston hankinnan menetelmät. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Viitattu 2.11.2010. <<http://www.muutoslaboratorio.fi/content.php?document=121>>

Peltonen, A. & Kullberg-Piilola T. 2000. Tunnetuksi & murkku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Penttinen, H. 2002. Kasvu hyvään elämään. Forssa: Forssan kirjapaino Oy.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Vantaa: Dark Oy.

Ruokonen, I., Rusanen S. & Välimäki A-L (toim.). 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Huijala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 26-51.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 20.09.2010. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>>

Saari, M. & Kokkonen M. 2003. Tunneäly. Kohti kokonaista elämää. Juva: WS Bookwell Oy.

Salminen, A. 2005. Pääjalkainen: Kuva ja havainnointi. Hollola: Salpausselän kirjapaino.

Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Juva: WS Bookwell Oy.

Sinkkonen, J. & Pihlaja, P. (toim.) 1999. Ulos umpikujasta. Porvoo: WSOY.

Sinkkonen M. 1997. Yksinäisyydestä erillisyyteen ja yhteyteen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino

Social and Emotional Development. 2006. Viitattu 26.10.2010. <<http://merck.com/mmhe/sec23/ch268/ch268d.html>>

Taidepäiväkotit Onnimanni. Viitattu 2.10.2010. <http://taidepaivakodit.com/onnimanni_html/toimintajatus.html>

Talan, K. 2009. Help your child or teen get back on track. United States: Thomson-Shore.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Huijala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 218 - 233.

Uusitalo, I. 2000. Yhteisöllisyys päivähoidossa. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino Oy. 50-64.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2006. Stakes. Oppaita 56. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.

Videoanalyysi. 2002. Oulun yliopisto. Viitattu 20.9.2010.
<<http://herkules.oulu.fi/isbn9514266536/html/x460.html>>

Viiden portaan videoanalyysi. 2010. Papunet. Viitattu 10.9.2010.
<<http://papunet.net/tietoa/vuorovaikutus/vuorovaikutuksen-havainnoiminen/video-ohjausmallit/viiden-portaan-videoanalyysi.html>>

Woolfson, R. C. 2001. Virkku vekara. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

LIITTEET

Liite 1 Videointilupa.....	62
Liite 2 Ohjeistus piirtäjille	63
Liite 3 Teemahaastattelun runko	65
Liite 4 Kyselylomake.....	66
Liite 5 Kuvat	67

Hei!

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Laurea-ammattikorkeakoulusta Hyvinkäältä. Teemme opinnäytetyötä liittyen lasten tunteisiin. Olemme kehitelleet tunnekuvakortit, joita tulemme testaamaan päiväkotit Onnimaan torstaina 7.10.

Tunnekuvakorttien avulla on tarkoituksena selvittää, miten lapset tunnistavat tunteita eri ikäkausina. Toivomme kuvakorttien avulla selviävän myös, mitä tunteita lapset tunnistavat eri ikäkausina. Kuvakorteista saa kehiteltyä myös lyhyitä sarjakuvia. Tunteiden tunnistamisen lisäksi havainnoimme sitä, osaavatko lapset järjestää kuvakortit niin, että kuvasarja muodostuu oikein.

Pyydämmekin nyt teiltä vanhemmilta lupaa videoida pelitilanne (testaustilanteemme) myöhempää havainnointitarkoitusta varten. Videomateriaali tulee käyttöön ainoastaan opinnäytetyömme työstämistä varten.

Ilmoitattehan päiväkodin henkilökunnalle mikäli ette halua, että lastanne kuvataan tai, että hän on osallisena meidän opinnäytetyön tutkimusta varten.

Jos teillä on jotain kysyttävää liittyen kuvakortteihin tai mihin tahansa muuhun, ottakaa rohkeasti yhteyttä!
sari.salo@laurea.fi tai krista.maatta@laurea.fi

terveisin Sari Salo ja Krista Määttä

Ohjeistus piirtäjille

Jokaiselle piirtäjälle on kaksi kuvasarjaa, jotka tulisi piirtää 4 - 6 kuvana (yhden kuvan koko 20cm x 20cm). Kuvien tulee olla selkeitä ja lapsen/eläimen kasvojen ilmeiden näkyä, jotta tunnetilaa voidaan havaita. Taustaa saa olla ja siihen annamme vapaat kädet, mutta tunteiden pitää olla kuvan pääasia. Värejä saa ja tulee käyttää (paitsi Janikan mustavalkoiset kuvasarjat). Piirtämisen toivomme tapahtuvan tusseilla/muulla selkeällä (epäilemme esim. puuvärien näkyvyyttä). Kuvat toivoisimme piirrettävän valkoiselle kartongille.

Toivomme kuvien olevan meillä perillä viimeistään 13.9, kysykää jos jäi epäselvyyttä!

Valmiit kuvat voitte postittaa meille osoitteeseen: Sari Salo, Maitikkapolku 9A3, 01300 Vantaa.

Ilmoittakaa meille paljonko materiaaleihin + postitukseen kului rahaa, selvitämme takaisin kustannusta koulun puolelta.

Kiitos opinnäytetyömme edistämisestä!

Maiju: Eläinhahmot (tilanteet 1 ja 2)

Janika: Realistinen/ihmishahmot (tilanteet 3 ja 4)

Anna: Sarjakuvamainen (tilanteet 5 ja 6)

Tilanne 1

PÄIVÄKOTIIN TULO

Kuva 1: lapsi kävelee (päiväkodin pihalla) reppu selässä äidin kanssa päiväkotiin

Kuva 2: lapsi riisuu ulkovaatteensa ja äiti seisoo vieressä takki päällä

Kuva 3: äiti vilkuttaa ovelta ja lapsi vilkuttaa takaisin kyynel silmäkulmassa (lapsi istuu hoitotädin sylissä)

Kuva 4: toinen lapsi tulee ottamaan lasta kädestä viedäkseen tämän leikkimään (äitiä ei enää näy) itkävä lapsi pyyhkii kyyneleitä

Kuva 5: lapsi leikkii yhdessä toisten kavereiden kanssa, pieni hymy jo huulilla

Tilanne 2

PÄIVÄKODISTA POIS

KUVA 1: lapset lähtevät ulos päiväkodin pihalle, lapsi on iloinen

KUVA 2: lapset leikkivät pihalla yhdessä ja innokkaina, muita lapsia tullaan hakemaan, lapsi kenties katsoo haikeana, kun muita haetaan

KUVA 3: äidin/isän auto ilmestyy pihaan ja lapsi näkee äidin (lapsi iloinen)

KUVA 4: lapsi juoksee vanhempia vastaan portille iloisena

KUVA 5: lähtö kotiin, katse haikeana muiden leikkeihin

KUVA 6: istuu autossa ja on taas tyytyväinen

Tilanne 3**HIEKKALAAATIKKO**

Kuva 1: lapset leikkivät hiekkalaatikolla, lisää lapsia on tulossa kohti laatikkoa

Kuva 2: useampi lapsi leikkii laatikolla, kaksi lasta vierekkäin, joista toinen yrittää saada toisen lapiota, toinen kurkottaa lapiota kauemmas

Kuva 3: lapsi vetää lapion itselleen toisen kädestä, toinen lapsi alkaa itkeä

Kuva 4: kolmas lapsi tulee paikalle molemmissa käsissään lapiot ja ojentaa itkevälle lapselle toisen lapiotaan

Kuva 5: itku on laantunut ja 3 lasta leikkii yhdessä kaikessa sovussa (rakentavat hiekkalinnaa tms.)

TILANNE 4**YKSIN KOTONA**

KUVA 1: vanhemmat lähtevät ja lapsi jää yksin kotiin, toisaalta iloisena mutta hieman pelokkaana

KUVA 2: lapsi katsoo ikkunasta, kun vanhempien auto lähtee, tulee hiljaista, kyynel vierähtää silmäkulmaan

KUVA 3: lapsi miettii mitä tekee, vähän pelottaa, on hiljaista

KUVA 4: lapsi laittaa television päälle, katsoo sitä mutta on kuuntelevaisena kaikille äänille ja odottaa vanhempien tuloa

KUVA 5: vanhemmat tulevat kotiin; lapsi on ylpeä itsestään ja iloinen vanhempien tulosta!

Tilanne 5**VUORISTORATA**

Kuva 1: lapsi juoksee innoissaan vuoristoradan vaunua kohti

Kuva 2: vuoristorata lähtee liikkeelle, lapsi on kyydissä (vähän jännittynyt ilme)

Kuva 3: vuoristoradan vaunu suuntaa alamäkeen, lasta pelottaa (pelokas ilme)

Kuva 4: vuoristoradan vaunu on kovassa vauhdissa alamäessä, lapsi puristaa tiukasti vaunusta silmät kiinni

Kuva 5: vuoristorata päättyy ja lapsi on selvinnyt pelottavistakin kohdista, hänellä on ylpeä ilme kasvoiltaan

TILANNE 6**JÄÄTELÖ TIPPUU**

KUVA 1: lapsi saa jäätelön ja on todella iloinen

KUVA 2: lapsi syö jäätelö iloisesti, on innostunut ja samalla hieman huolimatton

KUVA 3: jäätelö tippuu maahan ja lapsi on surullinen, itkee

KUVA 4: lapsi saa uuden jäätelön ja on taas iloinen

Teemahaastattelurunko

Miltä tuntuu olla yksin kotona?

Miltä tuntuu olla vuoristoradassa?

Miltä tuntuu jos jäätelö tippuu maahan?

Miltä sinusta tuntuu kun tulet päiväkotiin?

Miltä sinusta tuntuu kun äiti tai isä tulee hakemaan sinua päiväkodista?

Miltä tuntuu kun toinen vie sinulta lapion?

Mistä sen huomaa että tyttöä harmittaa?

Mistä sen huomaa että tyttö on surullinen?

Mistä sen huomaa että nalle on iloinen?

jne.

Onko tunteita helppo löytää kuvista?

Onko eläimillä samoja tunteita kuin ihmisillä?

Onko kuvakorteilla kiva pelata?

Mistä grafiikoista lapset pitävät?

Mistä grafiikoista lapset eivät pidä?

Haastattelukysymyksiä päiväkodin henkilöstölle liittyen tunnekuvakortteihin

Haastateltavan nimi: _____

Ammatti/asema päiväkodissa: _____

- Millaista keskustelua kuvat voivat synnyttää?

- Millaisia tunteita kuvakorteista voi nousta esille?

- Miten lapset onnistuvat kuvasarjojen järjestelyssä?

- Millaisia käyttömahdollisuuksia kuvakorteilla voi päiväkodissa olla?

- Miten kuvakorteista saadaan toimivampia?

- Millainen kuvagrafiikka soveltuu parhaiten lapsille?

- Mikä grafiikoista synnyttää eniten keskustelua?

- Mikä on sopiva aika kuvakortteja käytettäessä?

Muuta palautetta liittyen tunnekuvakortteihin ja niiden käyttömahdollisuuksiin?



Jäätelökesä - sarja



Vuoristorata - sarja



Päiväkotiin tulo - sarja



Päiväkodista lähtö - sarja



Hiekkalaatikko - sarja



Yksin kotona - sarja